



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
CÂMPUS GOIÂNIA



FERNANDO AUGUSTO MESSIAS

**POLÍTICA EDUCACIONAL DE EXTENSÃO DO IFG DE 2009 A 2024: dialogicidade,
contradições e os limites da institucionalização**

GOIÂNIA
2026



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Fernando Augusto Messias

Matrícula: 20241011290136

Título do Trabalho: Política Educacional de Extensão do IFG de 2009 a 2024: dialogicidade, contradições e os limites da institucionalização

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
() O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.



Documento assinado digitalmente
FERNANDO AUGUSTO MESSIAS
Data: 25/05/2026 15:25:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Goiânia, 25 de maio de 2026.

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Fernando Augusto Messias

**POLÍTICA EDUCACIONAL DE EXTENSÃO DO IFG DE 2009 A 2024:
DIALOGICIDADE, CONTRADIÇÕES E OS LIMITES DA
INSTITUCIONALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa Acadêmico de Pós-Graduação em Educação - Câmpus Goiânia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Trabalho, Políticas e Formação de Professores:

Orientador: Prof. Dr. Fernando Henrique Silva Carneiro

GOIÂNIA

2026

M585p Messias, Fernando Augusto.

Política educacional de extensão do IFG de 2009 a 2024: dialogicidade, contradições e os limites da institucionalização / Fernando Augusto Messias. – Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia, 2026.

304 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Henrique Silva Carneiro.

Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.

1. Extensão universitária - Institutos Federais - Brasil. 2. Política educacional - Instituto Federal de Goiás (IFG). 3. Educação Profissional e Tecnológica - Brasil. 4. Financiamento da educação pública - Brasil. I. Carneiro, Fernando Henrique Silva (orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia. III. Título.

CDD 379

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Alisson de Sousa Belthodo Santos CRB1/ 2.266
Biblioteca Professor Jorge Félix de Souza,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **A política educacional de extensão do IFG de 2009 a 2024: dialogicidade, contradições e limites da institucionalização**, sob orientação de Fernando Henrique Silva Carneiro, apresentada pelo aluno **Fernando Augusto Messias (20241011290136)** do Curso **Mestrado em Educação (Câmpus Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **14:00** do dia **30/03/2026** pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Fernando Henrique Silva Carneiro** (Presidente)
- **Mad Ana Desiree Ribeiro de Castro** (Examinadora Interna)
- **Fabiane Costa Oliveira** (Examinadora Externa)
- **Marluce Silva Sousa** (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ [X] Aprovado

☐ [] Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

O trabalho foi aprovado com louvor pela banca.

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Fernando Henrique Silva Carneiro** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Mad Ana Desiree Ribeiro de Castro**, em **31/03/2026 10:51:48** com chave **c33cf2802d0811f19ea2005056a537a4**.
- **Fernando Henrique Silva Carneiro**, em **31/03/2026 10:07:34** com chave **954dbc0c2d0211f1a861005056a537a4**.
- **Fabiane Costa Oliveira**, em **31/03/2026 10:09:34** com chave **dcbbc650c2d0211f18b30005056a537a4**.
- **Marluce Silva Sousa**, em **31/03/2026 10:09:53** com chave **e81951802d0211f1a861005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 31/03/2026

Código de Autenticação: 055c3e



AGRADECIMENTOS

A caminhada foi longa, mas chegamos ao fim desta etapa — que é uma conquista nossa — traçada com muita dedicação ao lado daquelas e daqueles que sempre estiveram comigo e que perseveraram ao meu lado.

Sem a dedicação e a presença da minha companheira Kelly Cristina Kran e das minhas filhas Alice Kran de Sylos e Elisa Kran Messias, nada disso seria possível. Foram elas que me deram a coragem para enfrentar os desafios e a força para persistir nos momentos mais difíceis.

À minha sogra, Josíria Pereira dos Santos, pelo apoio integral e cuidado afetuoso com as nossas filhas. À minha mãe, Fátima Auxiliadora Messias, pelo amor e dedicação. Aproveito para relembrar com carinho, em memória de meu pai, Silvério dos Reis Messias, de quem recebi muito amor e lições valiosas que me acompanham em todos os instantes.

Um salve especial aos meus camaradas e às minhas camaradas, com os quais e com as quais compartilho, ombro a ombro, as lutas por uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada. Em especial aos professores e às professoras Dr. Walmir Barbosa, Dr. Paulo Miguel Moreira da Fonseca e Dra. Fabiane Costa Oliveira.

À minha querida amiga e camarada Daniela Hilda de Souza Siqueira, que compartilha comigo a mesma visão de mundo e o compromisso com a construção de um modelo de extensão crítica, popular e dialógica, e que revisou pacientemente cada linha deste trabalho. Agradeço também o apoio e a gentileza da minha camarada Livia de Lima Cunha que contribuiu prontamente com a revisão da dissertação.

Ao professor Dr. Fernando Henrique Silva Carneiro, meu orientador, por abraçar esta jornada com compromisso e generosidade. E ao camarada Professor Dr. Marcelo Lira Silva, primeiro orientador designado, meu respeito e gratidão pelo acolhimento inicial.

Às queridas membras da banca — Professoras Dra. Fabiane Costa Oliveira, Dra. Mad'Ana Desireé Ribeiro de Castro e Dra. Marluce Silva Sousa — pela leitura atenta e pelas contribuições que fortaleceram cada página desta dissertação. Tenham a certeza de que todas as considerações, conselhos, correções e apontamentos foram recebidos com muito carinho e foram aprendidos não apenas para a dissertação, mas para a vida. Muito obrigado.

Agradeço ainda ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), pela concessão do afastamento que tornou possível a conclusão deste Mestrado. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do IFG, por acolher a nossa pesquisa e contribuir

ativamente para a construção desta dissertação e aos colegas da turma 2024/1 pelos momentos de debates, aprendizados e risadas.

Obrigado também à todos e todas que contribuíram direta e indiretamente para a construção desta dissertação, seja por promoverem os fluxos e encaminhamentos administrativos necessários, seja por meio das disciplinas. Em atenção especial aos colegas servidores técnico-administrativos em educação: Rodrigo José dos Santos Majewski, vinculado ao PPGE-IFG, e Jakeline Cerqueira de Moraes, Carla Priscila Pantaleão Gomes, lotadas na Secretaria de Pós-Graduação do IFG, Câmpus Goiânia.

Agradeço também aos professores e às professoras vinculadas ao PPGE-IFG e ao PPGE-UFG: Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida, Dr. Sebastião Cláudio Barbosa, Dra. Joana Peixoto, Dra. Paula Graciano Pereira, Dra. Mad'Ana Desireé Ribeiro de Castro e à Professora Dra. Maria Margarida Machado, do PPGE da Universidade Federal de Goiás (UFG), pelas contribuições valiosas sobre Antonio Gramsci.

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme.

(Antonio Gramsci, *Homens ou Máquinas?*, 1916)

Ou se começa a luta pela utopia do socialismo e da educação omnilateral, unitária e politécnica no embate contraditório da realidade rebelde historicamente existente ou teremos [...] que esperar a deterioração total da terra e da natureza ou remeter a um imaginário futuro [...] a superação do sistema capitalista.

(Gaudêncio Frigotto, 2009, p. 185)

RESUMO

A presente dissertação, vinculada à linha de pesquisa Trabalho, Políticas e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Instituto Federal de Goiás (PPGE/IFG), buscou compreender criticamente a política educacional de extensão do IFG no período de 2009 a 2024, com ênfase na sua configuração, gestão, abrangência e financiamento, de modo a identificar as contradições e mediações que a caracterizam. Adotou-se uma abordagem qualitativa ancorada no materialismo histórico-dialético. A investigação estruturou-se em três movimentos analíticos complementares: primeiramente, a reconstituição histórica da trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da extensão no Brasil, evidenciando sua vinculação às contradições da formação social brasileira e às disputas próprias de um capitalismo periférico e dependente; em segundo lugar, a realização de uma revisão sistemática da produção acadêmico-científica sobre a extensão nos Institutos Federais (IFs) entre 2009 e 2023, sistematizando 38 artigos em seis eixos temáticos e evidenciando tendências, lacunas e a necessidade de aprofundamento teórico-conceitual nas pesquisas da área; por fim, a análise da política de extensão do IFG com base nos indicadores de configuração, gestão, abrangência e financiamento, fundamentada na perspectiva dialética de Boschetti (2009) e na análise documental dos principais marcos normativos institucionais, dos Relatórios Anuais de Gestão (RAGs) e dos dados da Pró-Reitoria de Extensão (Proex). As análises evidenciam que o IFG avançou significativamente na construção de uma concepção de extensão alinhada aos princípios da dialogicidade, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e do compromisso com a transformação social, além da produção de marcos regulatórios voltados à institucionalização dessa dimensão, com destaque para as Resoluções Consup/IFG nº 24/2019 e nº 208/2024, que regulamentam, respectivamente, as ações de extensão e a curricularização. No entanto, a materialização dessa política enfrenta obstáculos estruturais persistentes: a fragilidade orçamentária, marcada por sucessivos contingenciamentos e pela dependência de recursos voláteis como emendas parlamentares e Termos de Execução Descentralizada (TEDs); a assimetria entre o discurso normativo e a estrutura administrativa, que sobrecarrega a Proex com atribuições alheias à sua função precípua e esvazia a presença da extensão nos câmpus; a incipiente implementação dos Planos Locais de Extensão (PLEs), instrumentos fundamentais para a territorialização da política; e a desarticulação entre a curricularização e o planejamento extensionista. A pesquisa aponta que a política de extensão do IFG, embora formalmente ancorada em princípios críticos e emancipatórios, consolida-se de maneira contraditória e limitada, tensionada pelas condições estruturais da Rede Federal de Educação, Profissional,

Científica e Tecnológica (RFEPCT), pelas contrarreformas educacionais e pelas determinações da lógica capitalista. Conclui-se que a consolidação de uma extensão efetivamente dialógica e transformadora depende da superação dessas contradições por meio da ampliação e estabilidade do financiamento público, da reestruturação administrativa que confira à extensão o devido lugar institucional, do fortalecimento dos espaços de gestão democrática e da efetiva articulação entre currículos e demandas dos territórios, reafirmando a extensão como dimensão estratégica para a formação omnilateral e para o cumprimento da função social dos IFs.

Palavras-chave: Extensão. Política Educacional. Ações de Extensão. Instituto Federal de Goiás. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

ABSTRACT

This dissertation, which is part of the “Work, Policies, and Teacher Education” research track within the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the Federal Institute of Goiás (PPGE/IFG), sought to critically analyze the IFG’s educational extension policy from 2009 to 2024, with an emphasis on its structure, management, scope, and funding, in order to identify the contradictions and mediations that characterize it. A qualitative approach grounded in historical-dialectical materialism was adopted. The research was structured around three complementary analytical strands: first, the historical reconstruction of the trajectory of Professional and Technological Education (EPT) and extension in Brazil, highlighting its connection to the contradictions of Brazilian social formation and the struggles inherent to a peripheral and dependent capitalism; second, a systematic review of the academic and scientific literature on extension at Federal Institutes (IFs) between 2009 and 2023 systematic review, systematizing 38 articles into six thematic areas and highlighting trends, gaps and the need for deeper theoretical and conceptual exploration in research in this field; finally, an analysis of the IFG’s extension policy based on configuration, management, scope, and funding indicators, grounded in Boschetti’s (2009) dialectical perspective and in a documentary analysis of the main institutional regulatory frameworks, the Annual Management Reports (AMRs), and data from the Extension Dean’s Office (Proex). The analyses show that the IFG has made significant progress in developing an extension concept aligned with the teaching, research, and extension dialogicity and inseparability principles, and a commitment to social transformation, in addition to regulatory frameworks production aimed at institutionalizing this dimension, notably Consup/IFG Resolutions No. 24/2019 and No. 208/2024, which regulate, respectively, extension activities and the extension curricular integration. However, this policy implementation faces persistent structural obstacles: budgetary fragility, marked by successive budget cuts and dependence on volatile resources such as parliamentary amendments and Decentralized Execution Agreements (TEDs); the asymmetry between normative discourse and administrative structure, which burdens Proex with responsibilities unrelated to its primary function and undermines the extension presence on campuses; the incipient implementation of Local Extension Plans (PLEs), fundamental instruments for the policy territorialization; and the disconnect between extension curricular integration and extension planning. The research indicates that the IFG’s extension policy, although formally grounded in critical and emancipatory principles, is consolidated in a contradictory and limited manner, strained by the Federal Network for Professional, Scientific, and Technological Education (RFEPT)

structural conditions, by educational counter-reforms, and by the capitalist logic determinations. It is concluded that an extension program consolidation that is effectively dialogical and transformative depends on overcoming these contradictions through the public funding expansion and stability, administrative restructuring that grants extension its proper institutional place, the strengthening of spaces for democratic management, and the effective articulation between curricula and the local communities demands, reaffirming extension as a strategic dimension for comprehensive education and for the higher education institutions social function fulfillment.

Keywords: Extension. Educational Policy. Extension Activities. Federal Institute of Goiás. Federal Network for Professional, Scientific, and Technological Education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 O FUNDAMENTO HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DA EXTENSÃO NA REDE FEDERAL NO BRASIL: MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA, DUALIDADE EDUCACIONAL E A LÓGICA DO CAPITAL .	13
2.1 A sociedade capitalista, a organização do Estado e a formação da sociedade burguesa no Brasil	13
2.2 A transição para o trabalho livre e a questão social: relação ontológica trabalho- educação e a lógica da exploração capitalista	23
2.3 A reconfiguração do capitalismo no Brasil: do colapso global à modernização conservadora	28
2.4 Historicização das políticas educacionais voltadas à EPT	30
2.4.1 A constituição histórica da EPT: das EAAs às escolas técnicas industriais.....	31
2.4.2 A EPT no contexto JK à criação das Escolas Técnicas Federais (ETFs)	40
2.4.3 A EPT em meio às reformas educacionais alinhadas aos organismos multilaterais e ao neoliberalismo.....	45
2.4.4 Mudanças na política de EPT: rearticulação do ensino, expansão da oferta e criação dos IFs no governo Lula.....	55
2.4.5 A constituição da RFEPCT: a realidade do IFG e a institucionalização do Conif/Forproext.....	62
2.4.6 Fase III da expansão da RFEPCT e a perpetuação de políticas para EPT marcadas pela privatização e aligeiramento da formação.....	69
2.4.7 Desgaste do ciclo político progressista inaugurado em 2013: Golpe de Estado de 2016 e os desdobramentos para as políticas da EPT.....	71
2.5 A extensão no Brasil: das primeiras formas de extensão até a constituição da RFEPCT	81
2.5.1 As primeiras formas de extensão no Brasil.....	81
2.5.2 A educação e a EPT no contexto das reformas educacionais do período da ditadura civil-militar no Brasil: desdobramentos sobre a extensão.....	84
2.5.3 Redemocratização, mobilização e a nova concepção da extensão: o caminho para a CF de 1988 e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão	88
2.5.4 Novos rumos para a extensão: a Política Nacional de Extensão e as contribuições do Conif/Forproext.....	91
2.5.6 A Curricularização da Extensão na RFEPCT	94

2.6 A ascensão da extrema-direita e o governo Jair Messias Bolsonaro: a centralidade das políticas neoliberais na educação.....	95
2.7 Apontamentos sobre o Governo Lula III: a manutenção das políticas neoliberais sob um novo contexto	98
3 REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS SOBRE EXTENSÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EXTENSÃO NO ÂMBITO DOS IFS 2009-2023	101
3.1 Delimitação da questão a ser pesquisada e a definição da fonte dos dados	102
3.2 Eleição dos descritores e o procedimento da busca	103
3.3 Sistematização dos resultados e seleção dos artigos a partir dos critérios de exclusão e inclusão.....	104
3.4 Levantamento e extração dos dados	109
3.4.1 Dados provenientes da análise do recorte temporal.....	110
3.4.2 Dados provenientes da análise das palavras-chaves.....	111
3.4.3 Dados provenientes da análise dos periódicos	115
3.4.4 Dados referentes às instituições vinculadas às pesquisas apresentadas nos artigos	118
3.5 Categorização dos artigos científicos	121
3.5.1 Relatos de experiência.....	122
3.5.2 Influência e relevância.....	132
3.5.3 Curricularização da extensão.....	141
3.5.4 Mapeamento das ações extensionistas	147
3.5.5 Gestão	150
3.5.6 Sustentabilidade e Educação Ambiental	153
4. ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE EXTENSÃO DO IFG (2009–2024) A PARTIR DOS INDICADORES: CONFIGURAÇÃO, GESTÃO, ABRANGÊNCIA E FINANCIAMENTO	158
4.1 Regulamentação e configuração da extensão	159
4.1.1 <i>Extensão na política educacional</i>	160
4.1.1.1 <i>Identidade extensionista em construção: diálogos entre a extensão universitária e a extensão tecnológica a partir da PNEXT e o Forproext.....</i>	163
4.1.1.2 <i>Do PNE 2014–2024 à Resolução CNE/CES nº 7/2018: marcos regulatórios, desafios institucionais e a curricularização da extensão.....</i>	166
4.1.2 <i>Extensão na RFEPCT.....</i>	168
4.1.3 <i>Extensão no IFG.....</i>	170

4.1.3.1 Do PDI 2012–2016 à Portaria nº 516/2017: o legado e a trajetória normativa da extensão no IFG	180
4.1.3.2 A dimensão extensionista no PDI 2019–2023 e PPPI: indissociabilidade, dialogicidade, territorialidade e curricularização da extensão	192
4.1.3.3 Diretrizes e fluxos da extensão: uma análise da Resolução nº 24/2019 e da IN Proex nº 1/2025	197
4.1.3.4 Planos Locais de Extensão: institucionalização da extensão, diálogo social, territorialidade e o horizonte da curricularização	201
4.1.3.5 A integração da extensão aos currículos: a Resolução Consup/IFG nº 208/2024 e a desarticulação com os PLEs	204
4.1.3.6 Os editais de fomento às ações de extensão a partir da dialogicidade (2017–2023)	206
4.2 Gestão da extensão no IFG	211
4.3 Abrangência da extensão no IFG a partir da análise das ações de extensão 2009–2024	220
4.3.1 Ações de extensão no período de 2009 a 2012: construção da institucionalidade.....	222
4.3.2 Ações de extensão no período de 2013 a 2016: processo de implementação	223
4.3.3 Ações de extensão no período de 2017 a 2019: ampliação	230
4.3.4 Ações de extensão no período de 2020 a 2024: consolidação.....	233
4.4 Financiamento da extensão no IFG 2009-2024	239
4.4.1 Financiamento da RFEPCT: o descompasso entre a Matriz Conif e a realidade financeira das instituições.....	239
4.4.2 Análise orçamentária do IFG (2013-2024) e a insegurança institucional: entre o custeio, investimento e emendas parlamentares	242
4.4.3 Indicadores de fomento à extensão: uma análise geral sobre os editais de fomento às ações extensionistas.....	248
4.4.4 Um olhar sobre os Termos de Execução Descentralizada (2013–2025)	256
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	262
REFERÊNCIAS.....	275

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de dissertação vincula-se ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e ancora-se especificamente à linha de pesquisa “Trabalho, Políticas e Formação de Professores”. O processo de construção deste trabalho começou a ser desenvolvido em 2024/1 sob orientação inicial do Prof. Dr. Marcelo Lira Silva e, em seguida, foi continuado pelo Prof. Dr. Fernando Henrique Silva Carneiro, que orientou a pesquisa até a sua defesa e conclusão.

Esta investigação está inserida no campo educacional da extensão, um dos pilares que sustentam o tripé ensino-pesquisa-extensão. A extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico o qual, comprometido com a territorialidade, busca promover interação dialógica e transformadora entre a instituição de ensino e a sociedade (Forproext, 2015, p. 2). Ainda que a investigação requeira um olhar para a extensão no Brasil em sua totalidade, os recortes inerentes a este tipo de pesquisa direcionaram-na para o contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)¹ e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Embora a Lei de criação dos IFs não estabeleça explicitamente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão — princípio associado às universidades pelo art. 207 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) —, o art. 2º, ao equiparar os IFs às universidades, corrobora a incorporação de tal princípio para as instituições que compõem a RFEPCT, onde também está colocada como eixo fundamental. Tal compreensão é reafirmada em outras passagens da referida Lei. É o caso do art. 6º, inciso VII, que estabelece como uma das características e finalidades dos IFs "desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica" (Brasil, 2008, s. p.).

O mesmo se verifica no art. 7º, inciso IV, que ressalta ser um dos objetivos dos IFs "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, s. p.).

¹ Compõem a RFEPCT 38 IFs, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Nesse sentido, a extensão nos IFs, ainda que se mantenha alinhada à ideia de difusão do conhecimento científico e tecnológico, configura-se como característica e finalidade essencial a partir do princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. A sua singularidade reside na articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, mediada pelos princípios e pelas finalidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Sob essa perspectiva, a conceituação da extensão, tal como difundida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Rede Federal (Forproext), compreende-a 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. 15-16).

No entanto, a despeito das normas legais, ainda se enfrentam consideráveis desafios para firmá-la como princípio educativo e fazê-la alcançar o destaque concedido à pesquisa, na medida em que ainda prevalece a lógica da extensão como “terceira via ou filha pobre” tanto nas universidades quanto nos IFs (Deus, 2020). Especialmente, nos IFs, essa perspectiva assume desafios ainda maiores, posta a recente e complexa implementação da RFEPT.

De acordo com Barbosa (2016), a amplitude da atuação extensionista e a diversidade de suas relações tornam a extensão suscetível ao potencial mercadológico que pode adquirir nos IFs. Isso pode fazer com que ela se converta em um processo unilateral, comprometido prioritariamente com a transferência de conhecimentos e inovações tecnológicas para atender às exigências dos setores produtivos, bem como às “políticas sociais focalistas que emergem da esfera pública” (Barbosa, 2016, p. 49).

Em outra mão, a constituição de uma extensão antifuncionalista precisa observar os princípios democráticos e, portanto, envolver e articular a comunidade interna e externa. Em contraste com a visão funcionalista, essa concepção a propõe sob uma ótica crítica e emancipatória, baseada na relação dialógica entre instituição-sociedade, estabelecida a partir da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. Essa perspectiva alinha-se, pois, tanto aos princípios da formação omnilateral quanto ao sentido da democratização da educação, reconhecendo nela o potencial transformador em sua função social.

Em articulação a esses apontamentos, é importante reconhecer que a trajetória da extensão no Brasil historicamente esteve vinculada às universidades, sendo que as primeiras experiências extensionistas surgiram no início do século XX em instituições de cursos

superiores, inspiradas no modelo europeu das Universidades Populares². Ao longo do tempo, sua concepção e sua prática foram se transformando. Nesse percurso, avançou de uma perspectiva assistencialista, unilateral, espontânea e de prestação de serviços para um processo educacional, formalmente constituído, comprometido com a democratização do conhecimento.

Essa trajetória centenária da extensão é marcada por avanços e retrocessos. Isso ocorre porque a dimensão extensionista, inserida nas relações sócio-históricas e, conseqüentemente, no processo educativo e nas políticas educacionais, encontra-se subsumida às reformas e às contrarreformas no campo da educação. Essas reformas são permeadas por contradições que, embora frequentemente assegurem a manutenção da hegemonia burguesa e contribuam para perpetuar a submissão do trabalho à lógica do capital, também abrem margem para mediações e resistências que tensionam essa lógica.

Nesse cenário, o fortalecimento de uma concepção de extensão pautada na interação dialógica e articulada com o ensino e a pesquisa assume grande relevância para a democratização da educação e para a formação omnilateral. No entanto, para que cumpra sua função social e seu potencial transformador, é necessário que ela supere as práticas assistencialistas e de mera transmissão de conhecimento acadêmico, sendo efetivamente considerada e materializada nas diretrizes e políticas pedagógicas, administrativas, organizativas e de financiamento das instituições.

Nessa mesma direção, a reflexão de Paulo Freire (1983) sobre extensão contribui para compreender os riscos de uma concepção simplista de reduzi-la ao valor semântico da ação de “estender”, na qual o conhecimento é transmitido vertical e mecanicamente, transformando as comunidades em sujeitos passivos, que recebem ações assistencialistas. A crítica freireana evidencia a necessidade de superar tais práticas, reforçando a importância de uma extensão dialógica, participativa e articulada com ensino e pesquisa. É sob esse viés que esta pesquisa se estrutura, buscando analisar como essa concepção de extensão se efetiva nas políticas institucionais.

Como já dito, o escopo do estudo foi definido com foco na dimensão extensionista no âmbito da RFEPCT e dos IFs. Em razão do recorte, que requer um olhar direcionado às especificidades da Rede Federal, torna-se fundamental delinear as características da EPT no Brasil e os elementos que historicamente a constituíram. A trajetória da EPT é marcada por continuidades-descontinuidades, sendo profundamente influenciada pelas dinâmicas do sistema de produção e reprodução do capital. Essa história é moldada, em particular, pela condição de

² O debate sobre a história da extensão universitária e, nesse contexto, o modelo das Universidades Populares (UPs) será desenvolvido no Capítulo 1 da dissertação.

capitalismo periférico e subordinado e pelo processo de modernização conservadora que caracteriza a formação social brasileira na qual o arcaico e o subdesenvolvido se combinam dialeticamente com o moderno e o desenvolvido (Frigotto, 2007, p. 1.132). Em sua gênese, a EPT surgiu como um instrumento de moralização das classes subalternas, para, posteriormente, assumir uma função de disciplinarização e especialização para o trabalho (Frigotto, 2003, p. 45).

De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), o percurso da EPT perpetuou uma dualidade educacional, na qual se efetiva um modelo educacional para as classes dominantes e outro específico para as classes dominadas que se mantém fortemente relacionado ao processo de trabalho. A educação destinada às classes trabalhadoras tem, entre seus objetivos, limitar o desenvolvimento cognitivo mais amplo e crítico, promovendo a segmentação epistemológica e o adestramento funcional. Além disso, busca atender não somente as perspectivas utilitaristas do mercado, mas a formação de uma subjetividade alinhada ao padrão de alienação geral requerida pela ordem do capital. Já a educação para as classes dominantes se desenvolve a partir de uma formação intelectual e profundamente ampla, destinada aos futuros gerenciadores e mantenedores da lógica de produção e reprodução capitalista que também preserva uma formação ideológica hegemônica. Trata-se, portanto, de um processo histórico vivo e dinâmico, gestado nas contradições inerentes à relação entre capital e trabalho.

Os IFs, embora constituídos em um processo contraditório, representam um divisor de águas na expansão, interiorização e diversificação da EPT no Brasil. Entre suas diretrizes fundamentais, sobressaem a formação em múltiplos níveis e modalidades, a promoção da integração e verticalização da educação, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a orientação de sua oferta formativa em consonância com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (Brasil, 2008).

Nessa direção, a concepção da EPT no âmbito da RFEPCCT adota o princípio da "formação omnilateral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão" e prioriza a "centralidade o indivíduo e seu coletivo e não o mercado de trabalho" (Aguiar; Pacheco, 2017, p. 14). Tal orientação implica o compromisso de superar a lógica desumanizadora do capital, que, conforme Aguiar e Pacheco (2017), está alicerçada no individualismo, no lucro e na competição. Desse modo, a extensão nos IFs deve se consolidar como um "modelo de extensão popular, crítica e emancipadora" (Sinasefe, 2023, p. 62), promovendo a integração dialógica e transformadora entre a instituição e a sociedade.

O *locus* da pesquisa é o IFG, conforme se justificará adiante. Por essa razão, convém apresentar neste ponto elementos iniciais de sua história institucional no contexto desse

processo, que remonta à criação da Escola de Aprendizes Artífices em Goiás (EAA) em 1909 (Brasil, 1909) e atravessa importantes marcos, como a Escola Técnica de Goiânia (ETG) em 1942, a Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) em 1965 e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO) em 1999. Esse processo culminou na transformação para o IFG por meio da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008). Assim, a história do IFG remete a um processo anterior centenário, o que o situa entre as instituições da Rede Federal com trajetória mais antiga.

Feita essa breve recuperação histórica, cabe apontar que a escolha do IFG como *locus* da pesquisa se fundamenta em dois motivos principais. O primeiro deles é o fato de a instituição compor a RFEPCT, atuar em diversos níveis e modalidades de ensino e assumir o compromisso, em seus documentos institucionais, com o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e com a concepção da omnilateralidade. A escolha também se justifica pelo fato de este pesquisador ser servidor técnico-administrativo em educação e atuar, há pelo menos catorze anos, direta e indiretamente, no desenvolvimento e acompanhamento das ações de extensão no IFG. Essa vivência proporcionou uma experimentação real e permitiu aprofundar uma leitura crítica dos elementos próprios desse processo educacional.

Partindo da definição do IFG como *locus* da pesquisa, importa considerar que a extensão, como elemento constitutivo da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, assume um papel estratégico na concepção de educação dos IFs, configurando-se como eixo fundamental para o diálogo com a sociedade e o compromisso com a transformação social. Sua efetivação, contudo, depende diretamente da sua institucionalização, processo balizado pelos regulamentos internos que se articulam em uma política que a normatiza e a orienta. É a partir desse entendimento que esta pesquisa se volta à análise do processo de consolidação dessa política educacional de extensão no âmbito do IFG, no período de 2009 a 2024.

A definição por esse recorte temporal considera que, embora a origem jurídica e formal dos IFs (consequentemente do IFG) remeta a 2008, o ano de 2009 assinala o início efetivo do processo de transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) em IFs³, o que justifica a adoção desse ano como ponto de partida da análise. Por sua vez, o ano de 2024 constitui o limite temporal desta investigação, por corresponder à publicação das Diretrizes para a Curricularização da Extensão por meio da publicação da Resolução Consup/IFG nº 208, de

³ A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ao instituir a RFEPCT e criar os IFs, assinala o início efetivo desse processo de transformação para a maioria dos Cefets. Ressalva-se, no entanto, que, mesmo após a constituição da RFEPCT, os Cefets de Minas Gerais (Cefet-MG) e do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) optaram por não aderir ao novo modelo institucional, permanecendo em funcionamento com esta natureza jurídica até os dias atuais, conforme previsto no art. 2º da referida lei.

30 de setembro de 2024, estabelecendo o recorte que permite abarcar os documentos institucionais acerca da política de extensão do IFG publicados até a presente data.

Assim, a partir do *lócus* e do *corpus* de análise definidos, a presente pesquisa orienta-se pela seguinte pergunta norteadora: de que modo a política educacional de extensão do IFG foi configurada, institucionalizada e financiada entre 2009 e 2024, bem como quais contradições e mediações caracterizam esse processo? Diante dessa questão, parte-se do pressuposto de que a política educacional de extensão do IFG, embora formalmente ancorada nos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na concepção crítica e emancipadora da EPT, consolida-se de maneira contraditória e limitada, sendo influenciada pelas condições estruturais da RFEPCT, pelas contrarreformas educacionais e pelas determinações da lógica capitalista que tensionam a função social da extensão.

Nessa direção, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender criticamente o processo de consolidação da política educacional de extensão do IFG no período de 2009 a 2024, com destaque para sua configuração, institucionalização e financiamento, buscando identificar as contradições e mediações que a caracterizam. Para alcançar o objetivo geral, partiu-se dos seguintes objetivos específicos: a) sistematizar e analisar o panorama da produção acadêmico-científica sobre a extensão e as políticas educacionais de extensão no âmbito dos IFs, no período de 2009 a 2024; b) analisar os documentos orientadores institucionais, regulamentos internos e orientações gerais que compõem a política educacional de extensão do IFG, bem como as legislações e documentos pertinentes sobre o tema da pesquisa; e c) investigar a política educacional de extensão do IFG de 2009 a 2024 a partir da sua configuração, abrangência, gestão e financiamento.

Para o processo de desvelamento do objeto, lançou-se mão de uma pesquisa qualitativa baseada numa visão histórico-estrutural, amparada na "dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la" (Triviños, 1987, p. 117). Dessa maneira, ao situar a análise na totalidade das relações capitalistas, esta pesquisa assume o método materialista histórico-dialético. Essa abordagem é essencial por congrega os elementos necessários para captar as múltiplas determinações que conformam o objeto de estudo. A escolha por esse método representa um compromisso com uma modalidade peculiar de conhecimento, que busca apreender o objeto a partir do que se apresenta na realidade concreta, desvinculado das representações e dos desejos do pesquisador, conforme aponta Netto (2011).

Nessa perspectiva, método busca apreender a essência, estrutura e dinâmica do objeto, partindo de sua aparência. Essa lógica pressupõe que a existência do objeto de pesquisa

independe da consciência do pesquisador, implicando que o sujeito está envolvido no objeto. Portanto, a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá em outras perspectivas, o que exclui qualquer pretensão de neutralidade. O desafio, conforme aponta Frigotto (2006, p. 26), consiste em delimitar o objeto de estudo no tempo e no espaço e, simultaneamente, captar as determinações, mediações e contradições mais imediatas e mediatas que o constituem.

Posto isso, as categorias do materialismo histórico-dialético são históricas e transitórias. Elas não são abstrações vazias, são obtidas pela negação das particularidades imediatas e se constituem como universalizações concretas, expressando as relações sociais em um determinado contexto e superando a mera aparência dos fenômenos (Marx, 2011). Essas categorias estão firmemente ancoradas na realidade material e em suas dinâmicas contraditórias.

Como recurso metodológico, a pesquisa lança mão da revisão sistemática para organizar e analisar o panorama, as abordagens conceituais, perspectivas e orientações teóricas que fundamentam a produção acadêmico-científica sobre a extensão e as políticas educacionais de extensão no âmbito dos IFs, no período de 2009 a 2024. Essa metodologia visa maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de maneira organizada. O resultado desse processo não é apenas uma relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva do tema, mas sim um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo sobre o material analisado (Costa; Zoltowski, 2014, p. 56). De acordo com Campos, Caetano e Gomes (2023, p. 141), uma pesquisa de revisão utiliza uma metodologia rigorosa, precisa e transparente para coletar, organizar, categorizar e sintetizar dados que já foram levantados em estudos primários: ao seguir critérios bem definidos, minimizam-se vieses e aumentam-se a credibilidade e a eficiência do trabalho desenvolvido.

A operacionalização da revisão sistemática foi realizada na plataforma Google Acadêmico, base de dados escolhida por sua interface intuitiva, que oferece um sistema de busca abrangente e simplificado para a recuperação rápida de informações, utilizando a seguinte *string* de busca na pesquisa avançada: *allintitle*: "instituto federal" OR "institutos federais" "extensão". Foram aplicados filtros para publicações em língua portuguesa, excluindo citações, e delimitou-se o recorte temporal de 2009 a 2023. Esse procedimento resultou em 129 registros, posteriormente triados conforme critérios de inclusão e exclusão.

Adotaram-se como critérios de inclusão artigos científicos publicados em periódicos, em português, que abordassem a extensão ou as políticas educacionais de extensão no âmbito dos IFs. Foram excluídos trabalhos como dissertações, teses, capítulos de livro, publicações em

anais de evento, trabalhos de conclusão de curso e resultados duplicados. Ao final, 38 artigos compuseram o *corpus* definitivo da análise. Esses estudos foram submetidos a extração de dados e categorizados em seis eixos temáticos: Relatos de Experiência, Influência e Relevância, Curricularização da Extensão, Mapeamento das Ações Extensionistas, Gestão e Sustentabilidade e Educação Ambiental, permitindo uma compreensão aprofundada das abordagens conceituais e orientações teóricas que fundamentam a produção acadêmico-científica sobre a extensão nos IFs no recorte temporal definido.

Para mais, a investigação adota a pesquisa documental, a partir das contribuições de Lüdke e André (1986), para aprofundar a análise e a compreensão da política educacional de extensão do IFG. O *corpus* documental compreende fontes primárias, tais como documentos orientadores institucionais e regulamentos internos do IFG, bem como legislações federais e diretrizes de conselhos e fóruns pertinentes ao tema da pesquisa. Na perspectiva de Shiroma, Campos e Garcia (2005), a pesquisa documental precisa superar a superficialidade aparente nos documentos a partir da análise profunda dos conceitos, conteúdo e discursos presentes nos textos da política educacional. Ao tratar os documentos como “produtos e produtores de orientações políticas”, o cerne da pesquisa é desvendar os sentidos que são construídos e disputados, uma vez que “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 437). Logo, a tarefa fundamental do pesquisador é promover uma leitura crítica que consiga não apenas “ler o que dizem” os documentos, mas sobretudo captar as entrelinhas, para revelar as dimensões ideológicas e políticas que constituem os seus sentidos.

Para investigar a política de extensão do IFG no recorte temporal de 2009 a 2024, sob a ótica dos indicadores de configuração, gestão, abrangência e financiamento, a pesquisa fundamenta-se na proposta metodológica dialética e contextualizada de Boschetti (2009). Essa abordagem insere as políticas sociais na totalidade e dinamicidade da realidade social. Nesse sentido, as categorias de mediação, contradição e totalidade são mantidas em perspectiva, tendo em vista que a política educacional de extensão do IFG está alinhada às outras políticas públicas mais amplas. Essa metodologia busca superar enfoques unilaterais, como as análises pluralistas e o racionalismo tecnocrático que se limitam aos impactos e à eficiência. Ao mesmo tempo, busca-se o afastamento de algumas concepções que restringem a análise a explicações reducionistas.

Para operacionalizar a análise da política educacional de extensão do IFG à luz da perspectiva dialética de Boschetti (2009), faz-se necessário explicitar, para além da enumeração

dos indicadores, os procedimentos metodológicos que orientarão a investigação de cada dimensão.

No que tange ao indicador configuração, a análise se debruçará sobre o processo de constituição da política educacional de extensão no IFG, examinando as reconfigurações conceituais e normativas ao longo do período 2009-2024. Para tanto, serão analisados os documentos estruturantes da instituição: o Estatuto (Portaria nº 487/2009 e sua versão revisada de 2018), o Regimento Geral (Resoluções nº 40/2018 e 91/2021), os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI 2012-2016 e PDI 2019-2023), o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI/2018) e os regulamentos específicos da extensão, como a Portaria nº 516, de 22 de março de 2017, a Resolução nº 24, de 8 de julho de 2019, e a Instrução Normativa (IN) nº 1, de 6 de janeiro de 2025, da Proex. Além desses, serão considerados os PLEs e a Resolução nº 208, de 30 de setembro de 2024, que trata da curricularização. O objetivo é mapear a trajetória de institucionalização da extensão, buscando identificar os marcos que possam demarcar possíveis mudanças na concepção de extensão – de uma visão mais assistencialista para uma perspectiva dialógica e ancorada na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa –, bem como as tensões entre o prescrito e o realizado, especialmente no que se refere à articulação com a territorialidade.

Quanto ao indicador gestão, a investigação se concentrará no modelo de organização administrativa, nos mecanismos de democracia interna e nos instrumentos de controle social que incidem sobre a política de extensão. A análise terá como base o Regimento Geral do IFG e as resoluções que normatizam as instâncias colegiadas (Consup, Codir, Conepex e Concâmpus), bem como os documentos que definem as competências da Proex e das Gerências de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (Gepexs) nos câmpus. Serão examinados os fluxos processuais de submissão e a aprovação das ações de extensão, as atribuições das coordenações e diretorias e a participação da comunidade externa nos colegiados. O propósito é compreender como a estrutura de gestão impacta a efetivação da política, podendo reproduzir ou tensionar a lógica hierarquizada e fragmentada historicamente presente nos IFs.

No que se refere ao indicador abrangência, busca-se desvelar a materialidade da política de extensão por meio da análise quantitativa e qualitativa das ações desenvolvidas entre 2009 e 2024. As fontes primárias serão os Relatórios Anuais de Gestão (RAGs) do IFG, disponíveis no portal da instituição, e os dados sistematizados pela Proex, incluindo planilhas de registro de ações de extensão (projetos, cursos, eventos, programas, incubadoras, prestação de serviços) e os resultados dos editais de fomento.

A análise considerará a variação do número de ações por modalidade, a distribuição territorial entre os 14 câmpus e a Reitoria, o perfil do público atendido (comunidade externa, grupos vulnerabilizados) e o envolvimento da comunidade acadêmica (servidores e discentes bolsistas ou voluntários). Para além da dimensão estatística, a abrangência será avaliada à luz dos princípios da dialogicidade e da transformação social, problematizando-se a possível predominância de determinadas tipologias (projetos e cursos FIC) e a efetiva capilaridade territorial, a partir do confronto entre a demanda apresentada nos editais e a capacidade de execução financiada.

Por fim, o indicador de financiamento atua como elemento central para aferir a prioridade política e orçamentária conferida à extensão. A investigação abrangerá a origem, o volume, a regularidade e a destinação dos recursos, confrontando o discurso institucional de valorização da área com os aportes efetivos. Para tanto, serão analisados: a) os dados orçamentários globais do IFG (custeio e investimento) disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e nos RAGs, entre 2013 e 2024; b) os recursos destinados especificamente à extensão via editais de fomento da Proex (2017-2023), com levantamento do montante global e das ações submetidas e contempladas por câmpus; c) os Termos de Execução Descentralizada (TEDs) firmados com órgãos do MEC (Setec, Secadi, FNDE, Capes) e outras entidades, extraídos do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec); e d) o fluxo das emendas parlamentares individuais destinadas ao IFG e seu impacto na execução extensionista.

A análise buscará evidenciar a possível dependência de fontes extraordinárias e instáveis (emendas, TEDs) em detrimento de um orçamento próprio perene, assim como a relação entre o subfinanciamento e a seletividade na aprovação de propostas, revelando possíveis contradições entre a expansão da Rede e a manutenção do princípio da indissociabilidade.

Dessa forma, a articulação entre os quatro indicadores, ancorada na perspectiva de totalidade e nas categorias de mediação e contradição, permitirá não apenas descrever a política de extensão do IFG, mas também desvelar as possíveis disputas de projeto societário que a conformam, os avanços e os limites na materialização de uma extensão dialógica e emancipatória, e as tensões entre o planejamento institucional e as condições concretas de sua realização.

Para assegurar a coerência do percurso analítico em articulação com os objetivos da pesquisa, a presente dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo estabelece o quadro analítico e histórico-estrutural para a compreensão da extensão no Brasil, passando pela extensão universitária até a extensão na RFEPC, com afunilamento no sentido de compreender o caso dos IFs e a extensão no IFG.

A partir de uma abordagem dialética e conjuntural, busca-se superar análises meramente abstratas, resgatando aspectos da formação social brasileira, do modelo capitalista e do papel estrutural do Estado, bem como da trajetória da EPT e da extensão como espaços de disputa social e política. Nesse contexto, a criação e consolidação dos IFs, incluindo o IFG, são situadas como parte desse processo, estabelecendo o referencial histórico-estrutural para as análises subsequentes.

O segundo capítulo da pesquisa dedica-se à análise e à síntese da revisão sistemática, estabelecendo as bases para a compreensão do acúmulo da produção científica sobre a dimensão extensionista nos IFs e como as pesquisas abordam a extensão e suas políticas educacionais dentro do recorte temporal definido. O processo metodológico é detalhado, começando pela delimitação da questão, a definição da fonte de dados, a eleição de descritores, o procedimento de busca e, crucialmente, a seleção dos artigos mediante critérios rigorosos de exclusão e inclusão.

Em seguida, a pesquisa se concentra na extração e análise dos dados — abrangendo o recorte temporal, as palavras-chaves, os periódicos e as instituições que serviram de base para os estudos — para finalmente apresentar a categorização dos artigos científicos. A categorização organiza-se em seis eixos temáticos essenciais: Relatos de Experiência; Influência e Relevância; Curricularização; Mapeamento das Ações Extensionistas; Gestão; e Sustentabilidade e Educação Ambiental.

Por fim, o terceiro capítulo da dissertação dedica-se à análise dos documentos orientadores institucionais, regulamentos internos e legislações pertinentes que tratam da Extensão no IFG, buscando investigar sua configuração, abrangência, gestão e financiamento no período de 2009 a 2024. A política educacional de extensão do IFG, compreendida como um conjunto articulado de documentos e diretrizes, será examinada por meio de um *corpus* documental específico. São analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2012-2016 e 2019-2023, o PPPI, a Portaria IFG nº 516/2017, a Resolução Consup/IFG nº 24/2019, o Documento orientador para o Plano Local de Extensão, a Resolução Consup/IFG nº 208/2024 e os editais de fomento.

O procedimento de análise desses documentos está fundamentado e adaptado com base no referencial dialético e contextualizado de Boschetti (2009), conforme detalhado na seção metodológica. Nesse sentido, as categorias de mediação, contradição e totalidade serão mantidas em perspectiva, pois a política institucional examinada está diretamente alinhada e subordinada a políticas públicas mais amplas. Assim, este capítulo utiliza a metodologia para

estruturar a interpretação dos documentos, superando enfoques unilaterais e buscando a compreensão da extensão em sua complexidade e nas suas múltiplas determinações.

2 O FUNDAMENTO HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DA EXTENSÃO NA REDE FEDERAL NO BRASIL: MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA, DUALIDADE EDUCACIONAL E A LÓGICA DO CAPITAL

A compreensão do campo educacional da extensão requer resgatar os contextos históricos que as moldaram. E, considerando-se o recorte deste estudo, também é imprescindível o resgate do contexto da RFEPCT e do IFG, a fim de permitir uma compreensão atual da EPT e do tipo de extensão que se tem construído ao longo do tempo até a atualidade. Esse exercício de historicização, no entanto, precisa superar uma análise abstrata e imediatista para alcançar um entendimento articulado, capaz de captar as mediações, contradições e o movimento do concreto histórico, na busca por relevar a totalidade social em sua gênese e transformação.

Para tanto, adotou-se neste capítulo uma análise conjuntural e dialética, que parte do pressuposto de que as reformas, as continuidades e as discontinuidades da EPT e, por conseguinte, da extensão nela existente não são eventos aleatórios, mas profundamente influenciados pelas dinâmicas do sistema de produção capitalista e das políticas de Estado e conformados pela luta de classes. A compreensão da extensão em geral e na EPT em específico como práticas educacionais, espaços de disputa situados no campo da superestrutura é inseparável da análise de sua base material e das transformações estruturais que as originaram⁴.

2.1 A sociedade capitalista, a organização do Estado e a formação da sociedade burguesa no Brasil

Na perspectiva apontada acima, para compreender o papel da extensão no Brasil e na EPT, é preciso situá-la no contexto mais amplo da sociedade. Isso implica analisar, mesmo que em linhas gerais, a formação da sociedade brasileira, suas estruturas econômicas e sociais e a organização do Estado, que condicionam e orientam a implementação das políticas

⁴ Na teoria marxiana, a estrutura (ou base material) corresponde ao conjunto das relações sociais de produção e às forças produtivas de uma determinada sociedade, ou seja, à forma como os seres humanos organizam a produção e a reprodução de sua existência material. Sobre essa base, eleva-se a superestrutura, composta pelas formas jurídicas, políticas, ideológicas e culturais, incluindo o Estado, o direito, a religião, a arte, a filosofia e, entre outros, também, a educação. Embora a superestrutura seja condicionada pela base material, ela não é um mero reflexo passivo, uma vez que possui relativa autonomia e exerce influência sobre a própria estrutura, podendo reforçá-la ou contradizê-la. A relação entre ambas é dialética, histórica e marcada pela luta de classes. Dessa forma, a extensão, como prática educativa situada no campo da superestrutura, não pode ser compreendida isoladamente, mas sim em sua articulação com as contradições materiais do modo de produção capitalista (Marx, 2008; Engels, 1984).

educacionais. Somente a partir dessa perspectiva, é possível entender de que maneira ela se configura, quais interesses e relações sociais expressa e como interage com os diferentes segmentos da sociedade, estabelecendo um quadro que fundamenta a análise do objeto da pesquisa.

Em primeiro plano, é fundamental destacar que a consolidação do modelo capitalista dissolveu a coesão das comunidades primitivas, superou as sociedades escravistas e feudais e culminou numa formação social constituída por classes distintas. Esse processo se concretizou, entre outros, por meio do cercamento das terras coletivas, da expulsão dos camponeses e da apropriação privada da terra, impondo aos não proprietários a dupla obrigação de trabalhar para a própria sobrevivência e, adicionalmente, para a manutenção dos detentores da terra. Além disso, impulsionou o crescimento das cidades, o desenvolvimento urbano e das manufaturas, consolidando as bases econômicas e sociais do capitalismo nascente. Nesse panorama, ao se estabelecer o domínio privado sobre a terra coletiva, a classe detentora dos meios de produção obteve o poder de viver à custa do trabalho dos outros.

Dessa maneira, o “homem livre” passou a vender o único elemento que lhe restava, sua força de trabalho que, por sua vez, foi reduzido à condição de “emprego”, isto é, a “uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento” (Frigotto, 2009, p. 176). A condição histórica do trabalho, sob o capitalismo, torna-o alienado e estranho a si mesmo e é apontada por Manacorda (2007) como a essência do “homem unilateral”, um resultado direto da divisão do trabalho. De acordo com Marx (2013, p. 961), “uma vez estabelecida, a produção capitalista não só mantém essa separação, mas a reproduz em uma escala cada vez maior”.

Conforme destaca Frigotto (2003), esse sistema se configura como um modo de organização social cuja estrutura e relações são fundamentalmente orientadas para o objetivo central e permanente de maximizar a acumulação de capital. Nessa lógica, a sociedade não produz primariamente para atender às necessidades humanas, mas para reproduzir e expandir o próprio capital. A produção de bens úteis ao consumo é um interesse secundário e condicional, que só se efetiva na medida em que essas mercadorias se confirmem como portadoras de lucro e mais-valia, viabilizando, em última instância, a acumulação ampliada do capital (Frigotto, 2003).

A generalização histórica das relações sociais fundadas na exploração do capital sobre o trabalho se revela por meio do Estado, que materializa o antagonismo estrutural entre as classes a partir de uma relação que combina o poder econômico e o poder político. Dessa maneira, em Marx (2008), o Estado é compreendido como um produto da sociedade burguesa

em suas múltiplas determinações que expressa e perpetua as suas próprias contradições. Trata-se, portanto, da materialização de uma estrutura jurídico-política que, em última instância, formaliza e protege as relações de produção existentes e garante a propriedade privada dos meios de produção. Essa perspectiva antagoniza a concepção de Estado "segundo o qual a sociedade civil seria a esfera das relações econômicas e dos interesses particularistas e o Estado a esfera da universalização" (Montaño; Duriguetto, 2010, p. 35). Essa é a premissa do hegelianismo que concebe o Estado como uma entidade capaz de racionalizar e regular as contradições postas na sociedade burguesa.

Conforme a análise marxiana, tal idealização do Estado contribui significativamente para a ocultação das tensões fundamentais entre capital e trabalho e para a perpetuação da hegemonia de uma classe em detrimento de outra. Engels (1984, p. 191) acompanha essa compreensão e enfatiza que o Estado não é um poder imposto à sociedade de fora para dentro nem "a realidade da ideia moral" ou "a imagem e a realidade da razão", como propunha Hegel. Pelo contrário, o Estado é uma confissão de que a sociedade se encontra em contradição irremediável consigo mesma, dividida por antagonismos que não consegue resolver. Ainda nessa linha, Lênin (2022) afirma que o Estado surge "onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados" (Lênin, 2022, p. 16).

Portanto, não há que se compreender o Estado a partir de uma idealização, na qual se sustenta uma falsa neutralidade e possível conciliação entre as classes. Ao contrário, se o Estado é, em última instância, a condição para a manutenção dos interesses daqueles que controlam os meios de produção em detrimento daqueles que só se valem da sua força de trabalho, é impossível falar em termos de universalização, conciliação e neutralidade.

Dessa forma, a constituição do Estado alinha-se ao objetivo de proteger, consolidar e expandir o modo de produção capitalista como um todo. Isso ocorre "acima e ao contrário dos interesses conflitantes do 'capitalismo total real' constituído pelos 'muitos capitais' do mundo real", conforme observa Mandel (1984, p. 336). Nesse sentido, o Estado concentra os interesses de longo prazo da burguesia em um sentido amplo, por possuir uma certa autonomia em relação às frações dominantes e por se estabelecer como uma estrutura relativamente separada das relações produtivas. Essa relativa "autonomia" do Estado em relação às frações imediatistas da burguesia é, paradoxalmente, o que garante a reprodução duradoura do capitalismo, ainda que entre em tensão com o seu núcleo fundamental de defesa da propriedade privada e da acumulação.

As primeiras formas de organização dos Estados a partir da consolidação do modo de produção capitalista, no século XIX, apresentavam como característica fundamental a coerção

para garantir a manutenção da ordem burguesa e a propriedade privada. Contudo, é importante destacar que o Estado se consolida em um processo histórico ligado à crescente complexidade do sistema de produção e reprodução capitalista. Essa complexidade gera contradições e, como será abordado mais à frente, garante ao Estado novos contornos e características a partir do século XX. De toda forma, para manter a coesão social e a legitimidade do sistema como um todo diante das tensões próprias da luta entre as classes, o Estado é forçado a incorporar e administrar, de forma limitada e subordinada, certas demandas das classes trabalhadoras. O Estado, portanto, é um campo em disputa, no qual os interesses da burguesia, em certa medida, precisam ser mediados, não sem tensionamentos, com as demandas das classes trabalhadoras conforme a correlação de forças e o contexto que se estabelecem historicamente, sem, entretanto, alterar a sua gênese.

A lógica do capital coloca-se, portanto, como princípio ordenador da sociedade e, por isso mesmo, também se constitui a base sobre a qual a educação brasileira em geral, a EPT e o campo da extensão se desenvolvem. Logo, é fundamental que sejam evidenciadas as particularidades históricas de como essa lógica se enraizou no Brasil.

A consolidação da formação social burguesa brasileira não seguiu o caminho clássico e revolucionário observado em nações do capitalismo central. Foi justamente a via peculiar dessa consolidação, marcada por um tipo de revolução burguesa não jacobina, sem rupturas estruturais, a partir de um pacto de modernização econômica entre as elites, que imprimiu marcas específicas na formação da sociedade e do Estado brasileiro.

As características do modelo de revolução burguesa desenvolvida no Brasil e seus desdobramentos históricos são peça central para que sejam compreendidas as especificidades e os motivos para a burguesia nacional rejeitar “a universalização da escola básica” e reproduzir “por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o ‘cidadão produtivo’ submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (Frigotto, 2007, p. 1.131).

Nesse sentido, convém recuperar que o processo de Independência, que rompeu formalmente o pacto colonial, foi conduzido pelas mãos da família real e das elites. De acordo com Fernandes (2006), ambicionava-se, por um lado, romper com o estatuto colonial para permitir a expansão burguesa no país. Por outro, desejava-se assegurar a manutenção das estruturas de poder e dos valores da colônia sob uma nova ordem econômica e político-social. Dessa dualidade, forjou-se uma identidade nacional peculiar, na qual o colonizado se identificou, em muitos aspectos, com os ideais do colonizador e aspirou a eles.

Em seu interior, essa incipiente formação burguesa, para garantir a sua existência e expansão, consolidou reações contra elementos próprios do estatuto colonial. Num primeiro momento, a oposição direcionou-se às práticas desumanas e violentas de controle dos escravizados, fomentando, nas palavras de Fernandes (2006, p. 35), "movimentos inconformistas, em que o antiescravismo disfarçava e exprimia o afã de expandir a ordem social competitiva". Posteriormente, esse movimento se converteu no repúdio às bases jurídico-políticas e morais do escravismo. O chamado "espírito abolicionista" assumido por frações dessa nascente burguesia, sob uma perspectiva supostamente moderna e humanizadora, encobria seus reais interesses políticos e econômicos. Todavia, apesar da intenção de superar o pacto colonial, o processo de Independência preservou o poder das elites agrárias e senhoriais e contribuiu para prolongar o pacto escravocrata. Isso fez do Brasil, como aponta Frigotto (2003, p. 36), "a sociedade que mais retardou a libertação dos escravos".

A transição do Império para a República consolidou propriamente a gênese do poder e da dominação burguesa e da modernidade no Brasil, ainda que sob a hegemonia das oligarquias. Fernandes (2006) argumenta que, diferentemente do que muitos historiadores sustentam, esse período não deve ser interpretado como um colapso do poder oligárquico, mas sim como uma transição controlada e pactuada.

A hegemonia oligárquica não era um obstáculo à modernização, pelo contrário, a burguesia emergente – categoria que incluía as próprias oligarquias – adaptou-se perfeitamente àquele contexto, guiada por uma lógica de múltiplos interesses e acomodações aparentemente contraditórias. Essa classe preferiu promover uma mudança gradual e negociada, em detrimento de uma modernização radical. Comprometendo-se com tudo que lhe fosse vantajoso, a burguesia soube tirar proveito da desigualdade e da heterogeneidade da sociedade brasileira e mobilizou estrategicamente as vantagens decorrentes tanto do "atraso" quanto do "adiantamento" de diferentes segmentos populacionais, para maximizar seus benefícios em um cenário de extrema desigualdade (Fernandes, 2006, p. 240).

Esse processo histórico desencadeou uma espécie de pacto de modernização econômica constituído pela articulação orgânica entre setores agrários (atrasados) com setores industriais (modernos) que vinham se constituindo no processo de industrialização no Brasil de maneira focalizada na região Sudeste, em especial, São Paulo e Rio de Janeiro. Consistiu-se em uma modernização lenta e gradual no âmbito econômico, sem modificações profundas e estruturais na ordem política, social e ideológica, atribuída por Fernandes (2006) como um modelo de

modernização conservadora⁵, ou seja, um processo de modernização econômica e tecnológica que preservou as estruturas sociais e políticas tradicionais, mantendo o poder das elites e a desigualdade. Apesar do pacto de modernização conservadora, a sociedade brasileira continuou tipicamente agrária (provinciana) e conservou em sua gênese os aspectos relacionados ao trabalho escravo e a centralização do poder político pelas elites agrárias. Verificou-se uma “transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas do poder, pela qual se configurariam, historicamente, o poder burguês e a dominação burguesa” (Fernandes, 2006, p. 239).

As discordâncias entre as burguesias agrária e urbana ocorriam dentro de um horizonte comum, quase sempre relacionado a interesses materiais específicos e de fácil conciliação. Essa burguesia estampava uma aura revolucionária, democrática e nacional, típica do modelo francês, que não poderia ser desmistificada. Todavia, na realidade, quando colocada à prova os seus interesses, essas mesmas burguesias se mostravam reacionárias e ultraconservadoras.

Esse pacto de modernização conservou uma relação profunda entre as elites nacionais e internacionais. A posição de dependência e subordinação sempre foi aceita pelas elites nacionais e, ao mesmo tempo, imposta pelas elites internacionais. Essa condição assume uma organicidade na estrutura da sociedade brasileira e promove a constituição de um tipo de capitalismo periférico, dependente e subordinado ao centro do capitalismo internacional. Para Frigotto (2006, p. 29), trata-se de uma “opção geradora de amarras que estreitam, imobilizam e inviabilizam, cada vez mais profundamente, a possibilidade estratégica de um projeto de desenvolvimento autônomo”.

Na convergência dos interesses das burguesias nacionais e internacionais, a manutenção e perpetuação de uma estabilidade política e econômica era primordial. Contudo, o processo de modernização corroborou a ampliação das disputas entre as frações das classes dominantes. O cenário de instabilidade internamente, de certa maneira, era tolerado por concentrar-se em seus “próprios muros”, mas significava uma fragilidade e abria margem para a “oposição de baixo

⁵ O termo “modernização conservadora” foi cunhado por Barrington Moore Jr. (1913-2005) em sua obra “As Origens Sociais da Ditadura e da Democracia: Senhores e Camponeses na Construção do Mundo Moderno”, publicada originalmente em 1966. Moore o formulou para analisar a via de transição ao capitalismo moderno trilhada por Alemanha e Japão no final do século XIX, na qual a burguesia industrial realizou um pacto com a velha aristocracia agrária. Nesse modelo, a modernização econômica e tecnológica ocorreu de forma acelerada “pelo alto”, por meio de uma aliança entre as elites agrárias e industriais, sem uma revolução burguesa clássica, o que preservou privilégios e estruturas de poder autoritárias, culminando em regimes políticos reacionários. No Brasil, o conceito foi apropriado, entre outros, por Florestan Fernandes (2006) para apontar que a modernização conservadora brasileira engendra uma combinação perversa de arcaico e moderno. Por sua vez, o termo guarda afinidade com a categoria gramsciana de “revolução passiva”, visto que ambas descrevem processos de transformação social conduzidos “pelo alto”, que incorporam demandas populares de forma limitada e controlada para preservar a hegemonia das classes dominantes (Gramsci, 2024, p. 581).

para cima", um espaço político por dentro da ordem – essa, sim, intolerável pelas classes dominantes.

A partir desses elementos e as conformações próprias desse processo histórico de modernização conservadora, estrutura-se a dimensão autocrática da burguesia brasileira, que é incorporada à configuração do Estado (Fernandes, 2006, p. 243). As classes dominantes necessitam “recorrer constantemente a processos de contrarrevolução permanente, como forma de manter-se no poder de forma autocrática e garantir um conjunto de privilégios na estrutura institucional brasileira” (Silva, 2017, p. 184).

O controle autocrático do Estado pelas elites econômicas, por meio da coerção e/ou ideologia, limita a participação e representação das classes trabalhadoras e subalternas ao poder político e perpetuam um processo de superexploração e desigualdade social que combinam historicamente aspectos da modernidade e do atraso numa espécie de desenvolvimento desigual, mas combinado⁶.

A chamada Revolução de 1930 demarcou a consolidação de tal processo, de tal forma que a Era Vargas (1930-1945), pela via da revolução passiva à brasileira (1928-1978), deu início a estruturação e fundamentação do redesenho do Estado, das classes sociais e do capitalismo (Silva, 2023, p. 453).

Posto isso, a via da revolução passiva, categoria aprofundada por Antonio Gramsci (2024), constitui uma ferramenta analítica indispensável para compreender processos históricos nos quais as transformações econômica e social ocorrem sem a participação das classes subalternas. É um processo em que a classe dominante, para garantir seus privilégios e poderes, evita uma ruptura revolucionária ou qualquer ameaça à sua hegemonia, implementa mudanças estruturais e supraestruturais de maneira gradual e reformista, absorvendo e neutralizando, em alguma medida, as demandas potencialmente transformadoras vindas de baixo e conciliando os interesses conflitantes das frações burguesas.

⁶A categoria de “desenvolvimento desigual e combinado” foi elaborado por Leon Trotsky (1879–1940), sobretudo na obra “História da Revolução Russa”, para explicar a dinâmica peculiar do capitalismo nos países de industrialização tardia, nos quais as formas mais modernas de produção e acumulação convivem e se integram organicamente com estruturas arcaicas e pré-capitalistas, gerando uma totalidade contraditória e hierarquizada. No Brasil, a categoria foi decisivamente apropriada por Fernandes (2006) para analisar o desenvolvimento capitalista nacional e demonstrar como a modernização conservadora engendra uma combinação perversa de “arcaico e moderno”, expressão de um desenvolvimento desigual e combinado que subordina a periferia às determinações do capital-imperialismo. Ruy Mauro Marini (2013) também se apropriou dessa chave analítica para compreender os mecanismos de superexploração do trabalho e a dependência estrutural latino-americana. No campo educacional, a categoria tem sido mobilizada para analisar a dualidade estrutural da EPT, situando a formação da classe trabalhadora como expressão das contradições do capitalismo dependente.

Uma dessas características é a prevalência do tipo modernização conservadora que moderniza alguns aspectos econômicos e políticos, mas ao mesmo tempo preserva privilégios essenciais das elites tradicionais. Sobre a elaboração dessa categoria, Gramsci (2024, p. 581) aponta que a concepção de revolução passiva parece “exato não somente para Itália, mas também para os outros países que modernizaram o Estado por meio de uma série de reformas ou de guerras nacionais, sem passarem pela revolução política de tipo radical-jacobino”.

No contexto brasileiro, a análise da revolução passiva à brasileira é fundamental para que se supere a “existência de um país cindido entre o tradicional, o atrasado, o subdesenvolvido e o moderno e desenvolvido, sendo as características primeiras impeditivas do avanço das segundas”. Pelo contrário, o que se estabelece é uma relação dialética que combina o “arcaico, atrasado, tradicional, subdesenvolvido, e o moderno e o desenvolvido na especificidade ou particularidade de nossa formação social capitalista” (Frigotto, 2007, p. 1.132).

Segundo Aliaga e Areco (2023, p. 22), com base na análise de Fernandes (1975), a implantação do liberalismo no Brasil teve um caráter meramente instrumental. Esse processo não representou uma ruptura com as estruturas de poder tradicionais, mas fortaleceu a aliança entre o latifúndio, a economia de exportação agrícola e as oligarquias rurais, cujos interesses eram primordialmente externos. Dessa forma, a formação do Estado-nação brasileiro não superou a subordinação ao exterior, apenas a transformou, migrando de uma relação colonial para uma dependência comercial moderna, que reafirmou os laços de subalternidade e exploração.

Considerando o exposto, nos termos apontados, Silva (2023, p. 454) argumenta que não há uma linha de continuidade mecânica entre o período monárquico, a Velha República e o processo de revolução passiva. Pelo contrário, o que se afirma é uma transição entre esses momentos históricos, caracterizada por uma complexa teia de fenômenos sociais, na qual rupturas e continuidades se entrelaçam de forma inseparável nas dimensões estrutural, conjuntural e histórica.

A análise realizada nesta pesquisa buscou, a partir de Gramsci (2024, p. 1690), diferenciar o orgânico (tendências de longo prazo e estruturas sociais) do conjuntural (eventos e crises de curto prazo). Essa distinção é fundamental para analisar um “determinado bloco histórico e as relações sociais em disputa” (Frigotto, 2006, p. 256) num determinado contexto histórico que articula as “determinações da estrutura econômico-social e da superestrutura político-ideológica”.

Nesse ponto, convém articular a análise com o conceito de Estado Integral proposto por Gramsci (2024). A partir de sua intensa militância e elaboração política, Gramsci observou que,

nas sociedades ocidentais, o Estado, embora mantivesse seu princípio central de proteger, consolidar e expandir o modo de produção capitalista, apresentava características específicas que o fizeram ampliar a concepção marxista tradicional do Estado, dando origem à ideia de Estado Integral.

Essa concepção se estrutura em uma relação dialética, de influência mútua, entre “sociedade política (governo – executivo, legislativo, judiciário, exército), espaço de predomínio da força, e sociedade civil (diversas organizações – igreja, escolas, imprensa, sindicatos, partidos políticos, associações etc.), espaço predominantemente de persuasão” (Jacomini, 2020, p. 9-10).

É justamente a interação dialética entre coerção e consenso que permite à classe burguesa estabelecer e manter sua hegemonia. Gramsci sintetiza essa dinâmica na fórmula: “Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia couraçada de coerção” (Gramsci, 2024, p. 841).

Em Gramsci, a sociedade civil não pode ser seccionada ou amputada da totalidade na qual emerge: responde a uma extensão da socialização do processo produtivo, mas não atua apenas nos espaços produtivos. Compõe-se de aparelhos privados de hegemonia que, ao mesmo tempo em que procuram diluir as lutas de classes, expressam e evidenciam sua difusão e generalização no conjunto da vida social. A sociedade civil, para Gramsci, é parte integrante do Estado e somente por razões analíticas pode dele ser destacada (Fontes, 2010, p. 216).

Na visão gramsciana, o Estado se consolida por meio da coerção e dos aparelhos de consenso presentes na sociedade civil, como escolas, universidades, sindicatos e igrejas. Esses aparelhos difundem visões de mundo que naturalizam os interesses da burguesia, reforçando sua hegemonia, na medida em que tenta fazer com que seus interesses pareçam ser o de toda a sociedade. Embora a coerção continue presente, a manutenção do poder depende principalmente do consenso, que busca controlar a classe trabalhadora e cristalizar a lógica do modelo social vigente. Contudo, há uma contradição na tentativa burguesa, pois os espaços que usa para disseminar sua ideologia também são locais onde diferentes visões de mundo se chocam, o que pode contribuir para a superação da própria ordem burguesa.

Seguindo esse raciocínio, para superar e romper com o Estado capitalista, é preciso também disputar a sociedade civil e construir, em seu âmbito, consensos e concepções de mundo alinhadas aos interesses da classe trabalhadora na perspectiva da construção de uma contra-hegemonia. Nesse aspecto, Gramsci chama atenção para a atuação dos intelectuais

orgânicos que são os estratos sociais, de ambas as classes, que exercem funções organizativas no campo da produção, da cultura e da administração político-social, atuando de forma diretiva.

Nesse ponto, é possível traçar uma articulação com a função da extensão tanto na RFEPCT quanto nas universidades, uma vez que pode ser compreendida como um aparelho de hegemonia capaz de operar de forma contra-hegemônica se articular ações educativas, culturais e sociais que desafiam as ideias predominantes do sistema capitalista. Destaca-se aqui a função organizativa dos intelectuais orgânicos, que lhes permite elaborar e difundir projetos políticos, na busca por adesão social e na formação de consensos em torno de determinadas ideias ou valores para influenciar a sociedade.

Portanto, podem estar a serviço das dimensões ideológicas predominantes no sistema capitalista ou podem estar à disposição de uma perspectiva de emancipação dos sujeitos e superação do sistema. Se estiverem à disposição dessa perspectiva contra-hegemônica, seus programas, projetos, ações extensionistas atuarão como instrumentos em favor da emancipação dos sujeitos e direcionados à construção de alternativas ao modelo social dominante, colocando as instituições de ensino em diálogo ativo com a sociedade e ampliando sua função transformadora.

Nessa perspectiva, a concepção do Estado Integral de Gramsci (2024) se revela imprescindível para a análise das sociedades modernas — e também para a análise crítica da extensão —, na medida em que desvenda a complexidade da dominação burguesa para além do aspecto da coerção. Ademais, a relação dialética entre sociedade política e sociedade civil que compõem o Estado Integral ajuda a compreender que a reprodução da hegemonia de classe se dá primordialmente por meio da produção de consenso e da difusão ideológica.

Essa elaboração é crucial, pois, se a hegemonia se constrói por meio de aparatos como escola, igreja e meios de comunicação, esses mesmos espaços tornam-se o terreno estratégico da disputa pela contra-hegemonia. Assim, à luz da relação dialética entre coerção e consenso, é possível pensar o campo da educação em disputa que, por um lado, reforça o senso comum, reproduz a lógica hegemônica do capital e sedimenta a ideologia dominante e, por outro, como um *locus* de formação e atuação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, que pode operar a transformação da sociedade numa lógica contra-hegemonia, potencializando a construção de um projeto emancipatório.

É com base nessas determinações materiais e sócio-históricas que se estruturam as análises, focadas em explicitar os processos de "continuidades e discontinuidades" político-institucionais na trajetória da EPT brasileira e da extensão como prática educacional, na medida

em que as instituições educacionais não são estruturas neutras ou apartadas da realidade. Pelo contrário, elas possuem uma base material e sócio-histórica que as determina.

2.2 A transição para o trabalho livre e a questão social: relação ontológica trabalho-educação e a lógica da exploração capitalista

A compreensão da transição para o trabalho livre e da emergência da questão social constitui um elemento fundamental para situar historicamente as bases sobre as quais se estruturam a EPT no Brasil e, mais amplamente, as práticas educativas vinculadas às instituições públicas de ensino. Ao evidenciar a relação ontológica entre trabalho e educação, esse debate permite compreender que os processos formativos não se desenvolvem de maneira neutra ou isolada, mas estão profundamente imbricados nas formas históricas de organização do trabalho e nas contradições próprias da sociabilidade capitalista.

Analisar a lógica da exploração capitalista que acompanha a consolidação do trabalho livre possibilita compreender como a formação profissional foi, em grande medida, orientada para responder às demandas do sistema produtivo e às estratégias de gestão da chamada questão social. É nesse cenário histórico e teórico que se erguem os pilares da EPT no país e também as disputas em torno de seu papel e, por conseguinte, da extensão. Logo, a recuperação desses fundamentos é importante para compreender os limites e as potencialidades da extensão enquanto prática que pode reforçar a adaptação às exigências do capital ou, em perspectiva crítica, contribuir para processos formativos comprometidos com a emancipação dos sujeitos.

Na estrutura social brasileira até a República (1889), as atividades braçais que exigiam grande força muscular como as de ferreiros, pedreiros e carpinteiros, entre outras, eram associadas à subalternidade e desprovidas de prestígio social (Cunha, 2000c). Tais tarefas, consideradas "vis" ou degradantes, foram majoritariamente desempenhadas por escravizados indígenas e africanos, enquanto os homens livres evitavam o envolvimento com esses tipos de trabalho, visto que esse distanciamento funcionava como um marcador de distinção social e liberdade.

Naquele contexto, o trabalho braçal consolidou-se como um símbolo de opressão, uma vez que se vinculava à população negra escravizada, ao passo que a condição de liberdade era associada ao afastamento dessas atividades (Cunha, 2000c). Essa dicotomia reforçava as estruturas de dominação vigentes e perpetuava um sistema de valores que associava prestígio social à ociosidade laboral entre as elites. Para Cunha (2000c, p. 90), esta é a base do

“preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres”.

Contudo, alguns trabalhos específicos, marcados por certo prestígio social e, portanto, pertinentes para uma parcela interessada de homens brancos livres, eram desincentivados para escravos, numa perspectiva de “branqueamento” dessas atividades. Essa perspectiva é importante porque aponta para o fato de que o preconceito não se destinava a todo trabalho manual, mas àqueles considerados vis e degradantes que, por sua vez, estavam diretamente ligados à escravidão.

Mesmo durante o período da escravidão, certos trabalhos que não atraíam muitos interessados ou que não podiam ser realizados por mão de obra escravizada eram impostos a homens livres específicos. O Estado brasileiro, por meio da coerção, forçava essas atividades aos desvalidos, ou seja, àqueles que não tinham poder político nem social para resistir. Para isso, treinava essas pessoas para o exercício de ofícios requeridos para certos empreendimentos ou atividades (Cunha, 2000c).

Nesse contexto, entre 1840 e 1856, na perspectiva de suprir e expandir a formação compulsória de mão de obra no Brasil, foram criadas dez instituições filantrópicas destinadas a meninos pobres e órfãos, denominadas Casas dos Educandos Artífices (Colombo, 2020; Cunha, 2000c). Paralelamente, também foram estabelecidos asilos para meninos desvalidos e casas piás, todas de caráter assistencialista mantidas por meio de caridade, majoritariamente privada. Esses espaços adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios utilizada no âmbito militar, inclusive no que se refere à hierarquia e à disciplina.

É interessante ponderar que no século XIX, com o aumento da atividade manufatureira no Brasil, as instituições desse tipo mantidas pelo Estado estavam, majoritariamente, articuladas "para a formação compulsória da força de trabalho a partir dos miseráveis". Em outra mão, as iniciativas particulares organizadas pela sociedade civil que eram administradas e geridas por sócios e benfeitores ligados, em certa medida, à burocracia estatal, nobres e fazendeiros estavam direcionados para amparar os órfãos e ministrar artes e ofícios com o foco no “aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido” (Cunha, 2000c, p. 91).

Ainda de acordo com Cunha (2000c), essas iniciativas, tanto estatais quanto da sociedade civil, visavam imprimir motivação para o trabalho e evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, prevenindo, assim, agitações similares às que ocorriam na Europa. Além disso, buscavam propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam de uma força de trabalho qualificada, motivada e ordeira, e, ao mesmo tempo, “favorecer os próprios

trabalhadores”, que teriam a expectativa de salários mais elevados em decorrência dos ganhos de qualificação.

Antes de continuar a historicização desse processo e adentrar na transição do trabalho coercitivo para o “trabalho livre” sob as bases do sistema de produção e reprodução capitalista, cabe elucidar a relação ontológico-histórica do trabalho como princípio educativo e, em contrapartida, analisar a sua cisão e alienação nesse sistema.

A partir das contribuições de Marx (2013), é possível dizer que o trabalho é o processo próprio do ser humano que o possibilita produzir a materialidade da sua existência, sobressaindo-se da natureza e superando alguns dos seus limites naturais. Em outras palavras, o homem é o ser social que se destaca da natureza e que passa a produzir e reproduzir a si mesmo objetiva e subjetivamente. Ao contrário dos demais animais, “que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si” (Saviani, 2007, p. 154). De acordo com Marx e Engels (2001, p. 11), “ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material”.

Nessa perspectiva, o indivíduo não nasce plenamente humano, mas torna-se como tal através de um processo contínuo e deliberado de formação no qual “toda geração educa a nova geração” numa “luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, [...] a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época” (Gramsci, 2024, p. 143). Constitui-se, pois, uma identidade entre trabalho e educação própria do ser humano, que se desenvolve numa “totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica, etc.” e que reconhece na educação “uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais” (Frigotto, 2003, p. 31).

Todavia, conforme destaca Grespan (2021), no processo de consolidação do modo de produção do capital, os trabalhadores foram liberados das amarras da servidão e tornaram-se formalmente “livres”, mas foram simultaneamente destituídos dos meios de garantia das suas próprias vidas. A relação de exploração, agora mediada por um contrato aparentemente voluntário e garantida pelas estruturas jurídico-políticas do Estado, oculta a assimetria material própria do sistema que obriga a classe destituída dos meios de produção a vender sua força de trabalho para subsistência, numa dinâmica de exploração que garante a mais-valia e a acumulação capitalista. Como observa ironicamente o autor, “o trabalhador está agora em pé de igualdade jurídica com o empregador – esse é o aspecto igualitário do sistema social burguês” (Grespan, 2021, p. 23).

Dessa forma, o trabalho livre se torna a prerrogativa fundante de uma sociedade que generaliza a exploração do capital sobre o trabalho. A perspectiva ontológica do trabalho,

embora em essência seja desvinculada de hierarquias opressivas, é reconfigurada e instrumentalizada sob uma nova lógica. Nesse contexto, o trabalho é convertido em mercadoria, afasta-se da sua função social primordial e passa a ser compreendido de maneira objetiva e subjetiva por um simples fator de reprodução da lógica do capital. Essa condição faz com que o ser humano não se reconheça mais no produto do seu trabalho, de maneira que "a existência do trabalhador é reduzida à condição de existência de qualquer mercadoria" (Marx, 2004, p. 24).

Historicamente condicionada pela divisão dos homens em classes e o desenvolvimento do trabalho alienado e fragmentado, a educação tende a se submeter à lógica dessa estrutura social. O processo educativo assume, pois, a função de adaptar e preparar o 'homem cindido' para a perpetuação dessa divisão, num verdadeiro projeto de falsificação. Dessa forma, a vasta produção das ciências e do desenvolvimento social é direcionada à ampliação do modo de produção capitalista, sendo, por isso, transformada em mercadoria e compartilhada de maneira desigual.

Para a lógica desse sistema, o vínculo ontológico-histórico entre trabalho e educação representa um contrassenso, razão pela qual se efetiva “uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (Saviani, 2007, p. 155). Menciona-se aqui que tal contradição também atravessa a EPT e, na esteira dela, suas práticas extensionistas. Inserida nesse contexto, a extensão pode tanto reproduzir a lógica de difusão desigual do conhecimento, subordinada às demandas do sistema produtivo, quanto afirmar-se como espaço de interação dialógica com a sociedade, capaz de tensionar essa separação e contribuir para processos formativos comprometidos com a compreensão crítica da realidade social.

Nesse contexto de cisão da sociedade de classes, o processo educativo é institucionalizado absorvendo e ressignificando uma dualidade na qual se efetiva um modelo educacional para as classes dominantes e outro modelo específico para as classes dominadas que se mantém fortemente relacionada ao processo de trabalho. A educação destinada às classes trabalhadoras tem, entre seus objetivos, limitar o desenvolvimento cognitivo mais amplo e crítico, promovendo a segmentação epistemológica e o adestramento funcional. Além disso, busca atender não somente as perspectivas utilitaristas do mercado, mas a formação de uma subjetividade alinhada ao padrão de alienação geral requerida pela ordem do capital. Já a educação para as classes dominantes se desenvolve com base em uma formação intelectual e profundamente ampla, destinada aos futuros gerenciadores e mantenedoras da lógica de produção e reprodução capitalista que também preserva uma formação ideológica hegemônica.

A educação passa a ocupar um lugar especial nas transformações do modo de produção capitalista sob a ordem de valorização do capital na medida em que os mecanismos de coerção precisam ser articulados à conformação de um novo modelo de homem adaptado que concentra, para além das habilidades técnicas requeridas, os “novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores” (Kuenzer; Grabowski, 2006, p. 301) demandados pela ordem do capital em cada contexto histórico. Nessa lógica, é preciso “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade” (Mészáros, 2008, p. 36).

Postas essas questões, esse novo paradigma consolidou-se globalmente entre o final do século XIX e o início do XX, estruturado pelo modelo competitivo-liberal de acumulação de capital, com a Inglaterra como eixo hegemônico. A base tecnológica era o maquinário a carvão, diesel e energia elétrica e havia uma carência de regulação social para as relações entre empregadores e empregados (Machado; Pires; Barbosa, 2015, p. 16). Cristalizou-se, assim, uma divisão internacional do trabalho que demarcava nitidamente os países manufatureiros das nações e colônias fornecedoras de insumos, com os governos nacionais intervindo ativamente para proteger suas zonas de influência.

No Brasil, a integração a essa dinâmica global resultou na solidificação de um padrão socioeconômico voltado para a exportação de café. Esse arranjo, gradualmente convertido à lógica capitalista, foi sustentado por vínculos de trabalho formalmente livres, assalariados ou não. A proeminência da economia cafeeira fomentou, ainda que de forma contida, avanços no crescimento urbano, na germinação industrial e no aprimoramento infraestrutural, forjando uma estrutura social progressivamente diversificada.

Essas mudanças estruturais impuseram ao Estado brasileiro a necessidade de lidar com uma série de questões relacionadas à classe trabalhadora. O contexto era marcado pela transição conflituosa do trabalho escravo para o livre, pela incorporação dos ex-escravizados ao mercado de trabalho, pela forte imigração europeia e pelo avanço da sociedade urbano-industrial no Sudeste. Com a nova conformação da divisão internacional do trabalho, o fim do tráfico negreiro e a chegada de imigrantes, tornou-se essencial desenvolver uma nova concepção de trabalho. Nesse cenário, a adaptação da classe trabalhadora exigiu que a coerção para o trabalho deixasse de ser violenta para ser moral (Lôbo, 2015, p. 70).

Essa nova disciplinarização moral do trabalho, já consolidada em países da Europa e nos EUA, afirmou-se pela combinação de legislações rígidas, coerção e uma adesão religiosa que louvava o trabalho duro como salvação. Essa racionalização foi fundamental para a constituição de um novo tipo humano, adaptado à nova organização do trabalho.

Na República brasileira, a partir de 1889, esse processo foi gerenciado pelas oligarquias cafeeiras com o objetivo de "reprimir a preguiça e a malandragem e disciplinar a classe trabalhadora brasileira" (Lôbo, 2015, p. 71). A realidade exigia um "convencimento" dos escravizados para que vendessem sua força de trabalho, a única coisa que lhes restava, sob a lógica do "trabalho honesto e justo". Para coibir a vadiagem, o Estado, ao mesmo tempo, fortaleceu medidas legais, de coerção e de formação. Nesse contexto, a educação para o trabalho emergiu como um elemento crucial, colaborando tanto para a formação desse novo sujeito produtivo quanto para a contenção e disciplinarização dos "vadios" — tem-se, portanto, o panorama inicial da EPT no Brasil.

2.3 A reconfiguração do capitalismo no Brasil: do colapso global à modernização conservadora

Em 1929, o sistema capitalista enfrentou um grave colapso, expondo suas contradições internas. Tratou-se, em linhas gerais, de uma crise de superprodução que evidenciou as limitações do capitalismo concorrencial e demarcou a transição para uma fase monopolista e imperialista. Como bem observa Fontes (2010, p. 100), tais crises “não são necessariamente um obstáculo ao capital, podendo ser dramáticos trampolins para sua expansão e concentração”. A resposta teórica a esse colapso, no campo liberal, emergiu com as propostas keynesianas que defendiam a organização de um modelo de Estado intervencionista para regular a economia e garantir proteções sociais, sustentando a recuperação econômica por meio de investimentos produtivos (Algebaile, 2009, p. 229).

Diante da crise global, a resposta brasileira materializou-se em um projeto nacional-desenvolvimentista orientado pelo Estado. Esse modelo absorveu elementos keynesianos e promoveu ativamente a industrialização via substituição de importações. O ponto de virada institucional para essa nova orientação foi a Revolução de 1930 e a subsequente Era Vargas (1930-1945). Esse período representou a concretização da "revolução passiva à brasileira", na qual o papel do Estado, as relações de classe e a economia nacional foram profundamente redesenhados. Foi nesse contexto que se criaram “as bases institucionais burguesas que, pela primeira vez, permitiram o desenvolvimento constitutivo de sistemas educacionais e de educação profissional no país” (Silva, 2023, p. 453).

Nesse processo, o Estado varguista buscou construir uma relação direta com a classe trabalhadora, por meio de uma política social que ficou conhecida como “leis trabalhistas”. Conforme Matos (2009, p. 62), a legislação social era composta por quatro núcleos básicos: a

previdenciária, as leis trabalhistas propriamente ditas (jornada, férias, descanso remunerado etc.), a legislação sindical (que instituiu o sindicato único por categoria e região) e as leis que criaram a Justiça do Trabalho. Esse arcabouço legal tinha como objetivo explícito promover a “colaboração de classes”.

A intervenção estatal sobre os sindicatos foi um traço marcante do período. O Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) foi criado para difundir o modelo do “sindicato oficial”, reconhecido, mas tutelado pelo Estado. Como destaca Matos (2009, p. 63), o objetivo era que os sindicatos servissem como “interlocutores dos trabalhadores junto ao governo e vice-versa”, funcionando como órgãos públicos submetidos às diretrizes governamentais. Essa estrutura sindical vertical e controlada visava inviabilizar uma atuação autônoma dos trabalhadores organizados com a intenção de neutralizar ameaças aos interesses do governo e dos empresários.

Apesar da resistência de setores combativos do movimento operário, que denunciavam o caráter fascista da legislação sindical, o Estado conseguiu impor seu modelo, especialmente após a repressão à Intentona Comunista em 1935 e a instauração do Estado Novo em 1937. A partir de então, consolidou-se um sindicalismo atrelado ao Estado, que Matos (2009, p. 71) descreve como base do “discurso trabalhista” que apresentava Vargas como “protetor dos trabalhadores” e a legislação social como uma “concessão” do governo.

Contudo, longe de romper com as estruturas arcaicas, o modelo de industrialização foi apropriado por uma elite industrial nascente, frequentemente originária das próprias oligarquias agroexportadoras. Esta elite soube converter a proteção estatal e os investimentos em infraestrutura em lucro privado e concentração de capital. Dessa forma, a modernização industrial, embora dinamizada pelo intervencionismo estatal, consolidou uma modernização conservadora.

Portanto, a formação dessa elite, forjada nos anos 1920 e consolidada nos 1930, incorporou os pactos das transformações globais e soube conciliar uma democracia política formal com uma exclusão social massiva, defendendo os símbolos da modernidade enquanto manuseava, “sem remorsos, a chibata senhorial” (Frigotto, 2003, p. 37). Essa lógica de “modernização do arcaico” perpetuou estruturas de dominação sob uma fachada moderna, reproduzindo, por exemplo, a dualidade educacional que destinava os ofícios manuais à classe trabalhadora e reservava o acesso ao ensino superior às elites.

Essa concepção educacional não se orientava pela emancipação dos sujeitos, mas, sobretudo, para o controle e a adequação da mão de obra aos interesses do capital industrial nascente. Esse modelo manifestou uma pedagogia orientada pelo moralismo e pelo controle

social, que se desenvolveu no Brasil, “inicialmente nas Escolas de Artes e Ofícios, para os desvalidos da sorte” (Frigotto, 2003, p. 45), e que foi intensamente “reiterada pela Igreja Católica com apoio do Governo Vargas, nos círculos operários, como antídoto ao perigo da influência comunista”.

Nesse ponto é possível estabelecer uma associação entre tal concepção educacional e a lógica por trás de um tipo de extensão sem dialogicidade, direcionada à transferência de saberes operacional-técnicos para adequação da mão de obra de trabalhadores, como já dito, recorrente em cursos de curta duração ofertados nas universidades e sobretudo na EPT. Tais ações extensionistas tendem a assumir um caráter vertical e compensatório, voltado à oferta de serviços ou orientações aos trabalhadores, sem questionar as estruturas que produzem suas condições de vida, o que a distancia de uma perspectiva formativa crítica e comprometida com a transformação social. O que se verifica nessas ocorrências é a manutenção de um padrão que foge à formação omnilateral e abre mão de uma extensão focada em seu papel educativo, cultural, social, científico e tecnológico capaz de promover interação dialógica com segmentos sociais e mundo do trabalho.

2.4 Historicização das políticas educacionais voltadas à EPT

Uma análise da extensão no âmbito da RFEPCT requer situá-la como parte constitutiva da EPT. Mesmo que em linhas gerais, é necessário apresentar a seara de que ela surge, sua trajetória, com historicização e a análise relacional dos acontecimentos marcantes em cada período. Trata-se de um percurso longo, que envolve a criação e implementação das Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs), a consolidação da EPT no Estado Novo com foco na industrialização e na redefinição do papel do Estado, os impactos do pacto fordista-keynesiano nos países centrais e periféricos.

Inclui ainda o contexto do fim do Estado Novo e das reformas educacionais, a criação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) no período pós-1964 e as transformações decorrentes das políticas educacionais da ditadura civil-militar. Esse movimento histórico se desdobra nas configurações mais recentes, como a dualidade na política de EPT e a criação dos IFs, as mudanças na articulação entre ensino profissional e propedêutico e as fases de expansão da oferta, a constituição da RFEPCT e sua continuidade e reconfiguração nos governos subsequentes até os dias atuais.

2.4.1 A constituição histórica da EPT: das EAAs às escolas técnicas industriais

No período republicano, o pensamento social brasileiro é profundamente marcado por uma matriz positivista que transcende a influência direta da doutrina de Auguste Comte: o senso comum nacional é "positivista porque pauta-se pelo conhecimento sensível, imediato" (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 28), característica que se tornou um traço fundamental na organização da vida institucional do país. Essa influência não se restringe ao período histórico da Proclamação da República, manifestada nos dizeres da bandeira nacional, mas consolida-se como uma lente predominante para a interpretação e intervenção na realidade.

Paradoxalmente, essa visão positivista encontra ressonância em outra corrente aparentemente antagônica: a tradição essencialista da Igreja Católica. Ambas as correntes compartilham uma "visão dicotômica" da realidade. Enquanto o essencialismo se perde na abstração de ideias gerais, o positivismo se restringe na observação de fenômenos empíricos imediatos. O que as conecta (e constitui o cerne da crítica) é a recusa da totalidade social e complexa inerente à constituição da existência humana. Ambas as perspectivas negligenciam as múltiplas relações — com a natureza, a sociedade, a cultura, a política e a tecnologia — que formam dialeticamente os indivíduos e as coletividades (Ciavatta; Ramos, 2011).

Essa concepção fragmentada tem consequências profundas e práticas, especialmente no campo das políticas sociais. A visão positivista, ao abstrair o contexto socioeconômico e histórico mais amplo, "as condições de produção e reprodução da existência" (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 28), trata os problemas educacionais como fenômenos autônomos, isolados e desconectados das tensões entre capital e trabalho. Ao desvincular o processo educativo de sua base material, as políticas sociais passam a oferecer soluções imediatistas e superficiais, que visam, sobretudo, à adaptação do indivíduo ao mercado.

Cunha (2000b, p. 7) aponta que a conjunção de três fatores socioeconômicos (imigração estrangeira, urbanização e industrialização) foi decisiva para modificar a estrutura social do Estado de São Paulo no início do período republicano. Essas mudanças repercutiram intensamente no campo educacional, abrangendo também a educação profissional. Como consequência e agente desses processos, os movimentos sociais e sindicais urbanos emergiram, marcando o início de uma nova fase para a história do país.

A inspiração positivista associada aos elementos apontados acima e as primeiras greves de inspiração anarco-sindicalistas, fomentadas por imigrantes que disseminavam ideais revolucionários entre o incipiente proletariado brasileiro, fizeram com que as classes dirigentes passassem a vislumbrar o ensino profissional como um "poderoso instrumento para a solução

da questão social" (Cunha, 2000c, p. 94). Essa nova percepção representava a formulação de uma educação profissional voltada para a correção de mazelas sociais.

A atuação de Nilo Peçanha (1867-1924) foi decisiva para converter essa ideologia em política educacional. Em 1906, ainda como presidente do estado do Rio de Janeiro, criou cinco escolas profissionais e, posteriormente, como presidente da República, instituiu 19 EAAs por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, distribuídas pelas capitais, com exceção do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, que já possuíam instituições similares. Esse processo ocorreu em um contexto de formação inicial das classes sociais, em uma sociedade agrária, com alta taxa de analfabetismo e em transição para uma economia urbano-industrial (Silva, 2023).

Desde sua origem, essas escolas se distinguiam por legislação própria, com especificidades em infraestrutura, currículo, metodologia, perfil discente e objetivos formativos. Sua criação respondia à necessidade de antecipar os impactos da urbanização, entendendo a educação como base para a ordem, a civilidade e o desenvolvimento econômico (Brasil, 1909). O decreto ressaltava a importância de oferecer preparo técnico e intelectual às classes desfavorecidas, além de promover hábitos de trabalho que afastassem os jovens da "ociosidade ignorante", considerada "escola do vício e do crime" (Brasil, 1909).

Embora vinculadas ao projeto de modernização, as EAAs expressavam um tipo de EPT distante das demandas industriais. Como aponta Colombo (2020, p. 8), "as principais profissões ensinadas eram as que encontravam sintonia com setor pouco desenvolvido da nossa indústria, ainda rústica e manualizada", o que revela seu caráter predominantemente artesanal. Nessa direção, Cunha (2000c, p. 96) afirma que tais processos eram "mais artesanais do que propriamente manufatureiros", evidenciando o descompasso entre o ideal industrializante e a prática efetiva da EPT no período.

Esse quadro era agravado por condições estruturais precárias e pela ausência de formação adequada dos docentes. Conforme Colombo (2020, p. 7), as EAAs enfrentavam graves problemas como edifícios inadequados, oficinas em condições precárias de funcionamento e baixa eficiência decorrente da falta completa de professores e mestres especializados. Além disso, predominavam mestres com formação apenas prática e alunos com baixa instrução, o que limitava a efetividade da formação profissional nas EAAs (Colombo, 2020).

No tocante às disposições das vagas, evidencia-se uma contradição entre o discurso oficial da educação profissional e sua materialidade. Se, por um lado, a escola prometia melhores condições de vida para as filhas e filhos das classes trabalhadoras, oferecendo-lhes preparo técnico e intelectual como via de ascensão social; por outro lado, o acesso a essas

instituições era limitado e controlado por mecanismos políticos clientelistas. O controle sobre as vagas tornava-se uma ferramenta poderosa de barganha: ao direcionar as indicações, os políticos locais reforçavam seus laços de dependência e fidelidade com suas bases eleitorais, premiando filhos de correligionários ou de eleitores mais influentes. Dessa forma, a escola, que em tese deveria romper com as desigualdades, acabava por reproduzir as hierarquias sociais e servir aos interesses das oligarquias, contradizendo seu propósito declarado de atender prioritariamente aos desfavorecidos da fortuna.

A realidade em Goiás não foi muito diferente. No estado predominava uma economia agrária que "contava em 1907 com 135 estabelecimentos considerados industriais e com 868 operários". Além disso, a jovem atividade industrial no estado, por assim dizer, concentrava-se nas regiões Sudoeste e Centro-Sul. Dessa maneira, a formalização da EAA na capital, Vila Boa de Goiás, só se justificava "a partir das disputas entre as oligarquias de diferentes regiões do estado" (Lôbo, 2015, p. 73). Além disso, os cursos criados vinculavam-se mais a ofícios artesanais do que relacionados à produção industrial, em diálogo com os apontamentos anteriores.

Esses elementos revelam os interesses políticos e as contradições por trás da implementação das EAAs que, por sua vez, contribuíram para consolidar na estrutura do Estado brasileiro uma modalidade educacional fortemente marcada pela dualidade. Longe de ser uma iniciativa interessada na conjunção de uma formação técnica e humanística, essa política pública representou a formalização legal de uma concepção educacional.

Essa fragmentação é uma característica da educação brasileira até os tempos atuais, que permanece marcada pela separação entre uma educação geral, destinada à elite, que segue para o ensino superior, e uma educação profissional, voltada para uma "preparação imediata para o mercado de trabalho" (Ciavatta e Ramos, 2011, p. 28). Essa estrutura, funcional às demandas produtivas do sistema econômico, perpetua uma lógica excludente herdada desde o período Colonial, negando a formação integral do ser humano em sua multidimensionalidade.

Conforme evidenciado, as EAAs materializaram essa distinção ao criar um modelo escolar paralelo, especificamente desenhado para os "filhos dos desfavorecidos da fortuna" (Brasil, 1909, s.p). O discurso oficial, que justificava a medida como forma de combater a ociosidade, o vício e o crime e de preparar técnicos úteis à nação, mascarava uma função social mais profunda e perversa: a de reproduzir e naturalizar a divisão social do trabalho.

Em certa medida, essa lógica encontra paralelo em uma concepção de extensão entendida, recuperando Freire (1983), à limitação semântica de "estender" à população determinados conhecimentos ou serviços produzidos na instituição, frequentemente orientadas

por práticas assistencialistas e unilaterais. Ainda hoje, nessa perspectiva, a extensão tende a assumir um caráter compensatório, voltado mais à adaptação dos trabalhadores às condições existentes do que à transformação dessas condições. Isso se dá, muitas vezes, por meio de cursos de curta duração que, focados em um trabalho operacional específico distanciado da formação crítica, acabam por afastá-la de uma perspectiva emancipatória e, portanto, pouco comprometida com a efetiva melhoria das condições de vida da classe trabalhadora.

Superada a etapa anterior marcada pela criação das EAAs, observa-se, no período do Estado Novo, a consolidação da EPT, em um contexto orientado pela industrialização e pela reorientação do papel do Estado, quando ocorreu a reorganização do conjunto das escolas profissionalizantes e a transformação das instituições que a integravam, conduzida durante o primeiro governo Vargas (1930-1945), cujo marco inicial foi a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que, por meio do seu art. 37, transformou as EAAs em Liceus Profissionais.

Sobre esse período, Machado, Pires e Barbosa (2015, p. 18) apontam que, nos países latino-americanos de economia capitalista periférica, processos como o crescimento urbano e a expansão industrial ocorriam simultaneamente a uma reconfiguração das forças políticas no poder, levando o Estado a reorientar suas ações para fomentar ativamente a industrialização. No Brasil, esse contexto deu origem a um Estado promotor, planejador e interventor que forneceu a base para um sistema de EPT direcionado para a industrialização, paralelamente ao estabelecimento das primeiras regulações para as relações entre capital e trabalho.

A criação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico e a transformação das EAAs em Liceus Industriais marcaram uma reconfiguração da EPT, instituindo uma nova configuração articulada à urbanização e à industrialização no contexto da substituição de importações (Silva, 2023, p. 453). Esse processo se consolida com a CF de 1937, que estabelece a EPT como prioridade estatal, organizada em modelo tripartite e voltada às “classes menos favorecidas da sociedade”, reforçando seu papel na qualificação da mão de obra e na integração social (Cunha, 2000c; Machado; Pires; Barbosa, 2015).

A outra face desse mesmo projeto foi a criação de uma estrutura técnica formal, que materializou o dualismo educacional institucionalizado. Na década de 1940, concretizou-se “a ótica instrumentalista e pragmática, na vertente de adequação ao mercado de trabalho, que é desenvolvida com a criação da rede de escolas técnicas e industriais e agrícolas, SENAI e SENAC” (Frigotto, 2003, p. 45-46). Estas instituições representaram o canal destinado à formação dos filhos da classe trabalhadora, focada no atendimento imediato às demandas da indústria, enquanto as universidades e carreiras acadêmicas permaneciam como via de acesso para as elites.

Nesse cenário de reformas educacionais no Estado Novo, é importante destacar, como mencionado acima, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) caracterizado por uma peculiar relação entre a iniciativa pública e o controle privado. Diferentemente do que poderia sugerir uma leitura superficial, o Senai não surgiu como uma iniciativa espontânea do empresariado industrial, mas como resultado de uma imposição estatal frente à resistência patronal em assumir os custos da formação profissional.

Conforme analisa Cunha (2000c), a criação do Senai foi precedida por tentativas frustradas de regulamentação da aprendizagem industrial, rejeitadas por entidades como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). Eles se manifestaram contrários às despesas com salários de aprendizes e mestres e aos custos de instalação e operação das oficinas, recusando-se a contribuir para a formação profissional da própria força de trabalho que empregavam, sem perceber que tal medida também atenderia aos seus próprios interesses a médio e longo prazo (Cunha, 2000c, p. 99).

Todavia, o Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939, que obrigava as empresas a instalarem refeitórios e a criarem cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores, mediante multas nos casos de descumprimento (Brasil, 1939), provocou reação do empresariado, que se recusou a cumprir as medidas. O governo ameaçou aplicar-lhes as sanções previstas pelo documento legal e a descentralizar essa obrigação para os sindicatos dos trabalhadores. Diante do prejuízo considerável e sem alternativas, “a CNI e a FIESP consentiram e assumiram como criação sua o sistema SENAI que resultou do decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942” (Cunha, 2000c, p. 100). Acrescenta-se, contudo, que o governo consentiu com uma estrutura descentralizada e federativa para o Senai, favorecendo o controle patronal (Cunha, 2000c).

Nesse ponto, convém retomar que, nos Estados modernos, os aparelhos privados de hegemonia por meio de seus intelectuais orgânicos, no âmbito da sociedade civil, disseminam valores, ideias e normas que legitimam a estrutura de poder existente e desempenham uma função crucial para a manutenção da hegemonia burguesa a partir do adestramento e controle da classe trabalhadora e para a perpetuação do consenso em torno de uma lógica de impossibilidades de superação do modelo societal vigente.

Ao desenvolver as suas concepções sobre a atuação dos intelectuais na sociedade, Gramsci (2024) avança nas suas elaborações sobre a forma e os meios sob os quais esses intelectuais se formam indicando que a educação na civilização moderna afasta-se progressivamente de uma formação humanista “que é o tipo tradicional mais antigo, e que visava desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, a potência

fundamental de pensar e de saber dirigir-se na vida” (Gramsci, 2024, p. 1.640) para uma escola especializada e particularizada para atender ramos profissionais. Essa perspectiva, a partir do desenvolvimento industrial, perpetuou uma cisão na estrutura educacional ao desenvolver um modelo de escola clássica para as classes dominantes e uma escola profissional para as classes instrumentais. Conforme destaca Gramsci (2024, p. 1.641), a tendência é abolir todo tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa” ou deixar apenas uma amostra reduzida para uma pequena elite de senhores e mulheres que não precisam pensar em preparar-se para um futuro profissional e difundir cada vez mais escolas profissionais especializadas nas quais o destino do estudante e sua atividade futura são predeterminados.

Dessa maneira, o Senai, situado no âmbito da sociedade civil, ao desempenhar a função formativa do trabalhador adaptado técnica e disciplinarmente aos interesses da indústria e do capital num dado contexto histórico, desempenha a função de aparelho privado de hegemonia. Portanto, o Senai e também as demais instituições que mais à frente consolidarão o Sistema S colaboraram para propagar na sociedade uma visão de mundo na qual o “valor positivo” da sua formação técnica e profissional, conciliada com a concepção de uma educação utilitarista, mercadológica, sob a liderança do setor industrial, é legítimo e benéfico para todos, fortalecendo, assim, a hegemonia da classe empresarial industrial burguesa.

A consolidação do sistema de EPT no Brasil passou por um marco fundamental com a promulgação do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial (LOEI) e representou a culminância de um processo de reestruturação das escolas profissionalizantes, reconfigurando as instituições preexistentes e estabelecendo novas bases para a formação de trabalhadores (Machado; Pires; Barbosa, 2015, p. 19). A intenção era organizar um vasto sistema de formação profissional em todos os ramos e graus com a participação dos setores público e privado para a conformação da classe trabalhadora para o setor industrial. A principal inovação trazida por essa legislação, de acordo com Cunha (2000c), foi a elevação de todo o ensino profissional ao nível médio.

A reconfiguração da EPT implicou a separação entre ensino propedêutico, restrito ao nível primário, e formação técnica, deslocada para o nível médio, o que hierarquizou o sistema e redefiniu o acesso à educação profissional. Nesse processo, o critério assistencialista das EAAs foi substituído por mecanismos mais seletivos, de modo que “a pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter implicitamente necessário” (Cunha, 2000c, p. 100). Essas mudanças articulavam-se à “incorporação de uma nova disciplina de trabalho e controle do tempo” voltada à transição para uma sociedade urbano-industrial (Machado; Pires; Barbosa, 2015, p. 19).

Nesse contexto, a EPT passou a atender a um duplo objetivo: formar mão de obra qualificada, porém subordinada, e disciplinar a população pobre urbana conforme as necessidades do capital industrial (Silva, 2023). A LOEI consolidou esse movimento ao expandir e diversificar a oferta de cursos, estruturando uma rede nacional voltada às demandas do desenvolvimento industrial (Machado; Pires; Barbosa, 2015).

No bojo dessas transformações contidas no conjunto da Reforma Capanema, o Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, estabeleceu as bases de organização da rede federal das instituições de ensino industrial composta pelas escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem (Brasil, 1942). Por meio da lei, as EAAs que foram modificadas para Liceus Industriais em 1937 passaram à condição de Escolas Técnicas. Em Goiás, a antiga EAA foi transferida para Goiânia em 1942 e passou a ser denominada como Escola Técnica de Goiânia (ETG). De acordo com Machado, Pires e Barbosa (2015, p. 21-22), a primeira oferta, com entrada mediante exame, ocorreu em 1943, sendo o ensino dividido em uma formação geral, ministrada por meio de disciplinas propedêuticas, e uma formação específica, realizada por meio de disciplinas técnico-profissionalizantes. O acesso a um ramo específico de formação só ocorria no segundo ano, após um período de rodízio entre as diferentes áreas disponíveis.

Até 1946, a ETG era exclusiva para alunos do sexo masculino. Quase todos eram "oriundos de famílias financeiramente carentes, que viam naquela oportunidade não somente o lado educacional em si, mas, principalmente, o aprendizado profissional, que proporcionaria melhores condições de trabalho" (Machado; Pires; Barbosa, 2015, p. 21). Dessa maneira, refletia o caráter de um modelo de educação profissional que combinava a regeneração e formação das classes trabalhadoras. Havia escassez de recursos didáticos e pouca valorização de livros didáticos, indicando maior ênfase ao ensino técnico e ao conhecimento prático.

Várias mudanças se deram, porém, em 1947, quando foram implementados os cursos técnicos em Eletrotécnica, Construção de Máquinas e Motores e Edificações. Assim iniciou a oferta do ensino profissionalizante de segundo grau concomitante ao ginásio industrial. Nesse contexto, conforme destacam Machado, Pires e Barbosa (2015), uma questão importante foi o ingresso das mulheres na Instituição, uma vez que a seleção para os novos cursos não restringia idade ou sexo.

Machado, Pires e Barbosa (2015) apontam ainda que, em Goiás, houve uma preocupação em reordenar a ETG para adequar a formação ao modelo emergente da época, o que se intensificou com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Em 1951, alguns professores com formação técnica realizaram uma capacitação

didático-pedagógica no Rio de Janeiro com o objetivo de desenvolver neles uma mudança de perspectiva e visão de ensino e aprendizagem aos moldes requeridos pela organização produtiva daquele contexto.

Essas mudanças colocam em relevo os impactos do pacto fordista-keynesiano na EPT, conforme já mencionado. Do pós-Segunda Guerra ao início dos anos 1970, consolidou-se o padrão fordista-keynesiano, base da chamada Era de Ouro do capitalismo, que reconfigurou as relações capitalistas e impactou de forma desigual países centrais e periféricos: em resumo, nos países centrais, garantiu relativa estabilidade e altas taxas de crescimento; nas nações periféricas, resultou em industrialização tardia e desigual, com acumulação à custa do consumo dos trabalhadores, proteção social precária e controle sobre o trabalho, a tecnologia e os hábitos de consumo, frequentemente com repressão ao movimento trabalhista.

Nesse cenário desigual, a América Latina permaneceu subordinada, com o capital estrangeiro passando a “subtrair abertamente uma parte da mais-valia” e reforçar a concentração de capital nas economias centrais (Marini, 2013, p. 49). Para compensar a perda de mais-valia, as classes dominantes intensificaram a exploração da força de trabalho, ampliando a extração de mais-valia, sobretudo nos setores primários, por meio da superexploração. Esse processo, conforme Marini (2013), fundamenta a economia subdesenvolvida, marcada por baixos salários, subemprego, analfabetismo, subnutrição e repressão. Portanto, as altas taxas de crescimento econômico e o avanço de direitos sociais nos países centrais do capitalismo estavam diretamente vinculados à subordinação e à exploração intensificada dos países periféricos submetidos a uma espécie de neocolonialismo.

O trabalho, nesse modelo, é reduzido a uma ação mecânica e repetitiva, subordinando o operário à lógica da eficiência e da produtividade. Seu objetivo central era o “aumento intenso do capital morto e da produtividade, a produção em larga escala e o consumo em massa” (Frigotto, 2003, p. 70). O fordismo, ao incorporar elementos do taylorismo, ampliou essa lógica ao articular produção e consumo, configurando “produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho [...] em suma, um novo tipo de sociedade” (Harvey, 2008, p. 120).

Portanto, para além de um modelo de produção de mercadorias adaptado às necessidades do sistema capitalista, associou-se à constituição de uma nova racionalização do processo produtivo, o que envolvia a formação de um novo tipo de trabalhador. É nessa dimensão que Gramsci (2024) desenvolveu contribuições fundamentais que nos ajudam a compreender sob quais bases estão colocadas esse fenômeno. Gramsci o compreendeu a partir de um conjunto de modificações no âmbito da estrutura e da superestrutura com a intenção de

desenvolver um modelo de produção e de sociedade constituída sob as bases de “um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (Gramsci, 2024, p. 2.252).

Nessa concepção, as novas bases de produção e reprodução do capital estão intimamente vinculadas a um determinado “modo de viver, de pensar e de sentir a vida: não é possível ter sucesso em um campo sem obter resultados tangíveis em outro” (Gramsci, 2024, p. 2270). Portanto, questões, aparentemente, distantes do “chão de fábrica”, tais como sexualidade, família, formas de coerção moral, consumismo e a ação do Estado, estão vinculadas ao projeto de constituir um trabalhador adequado e adaptado ao novo modelo de trabalho e ao processo produtivo. Em outras palavras, a intervenção fordista, ao moldar formas mais avançadas de produção adequadas às necessidades do capital o fazia a partir da modelagem de novos hábitos de consumo, do controle sobre os corpos e mentalidade, para atender às exigências da produção e consumo em massa.

A consolidação desse modelo de acumulação dependente exigiu, na esfera política, a implementação de um aparato coercitivo capaz de suprimir qualquer contestação à ordem vigente. Nesse sentido, é importante ponderar sobre o avanço de processos ditatoriais que surgiram como instrumentos fundamentais para garantir a perpetuação das relações de exploração econômica descritas acima (Fontes, 2010).

Como sintetiza Fernandes (2009, p. 26-27), a “idade de ouro do imperialismo europeu encerrou o circuito iniciado pelo antigo colonialismo e expandido pelo neocolonialismo”, acabando por formar na América Latina “o burguês complacente”. Nesse cenário, a EPT tornou-se um eixo central dos debates sobre políticas educacionais no Brasil:

a questão da equivalência dos cursos técnicos em relação aos cursos secundários foi um dos assuntos educacionais de destaque e que não ficou apenas ao nível do debate, pois mereceu, por parte do Ministério da Educação, ação efetiva no sentido de sua regulamentação (Machado, 1982, p. 49 *apud* Machado, Pires e Barbosa, 2015, p. 23).

A EPT passa a integrar um projeto mais amplo de desenvolvimento, voltado à formação de trabalhadores aptos a sustentar a industrialização e o mercado de massa. Essa incorporação não rompe com as contradições estruturais. Ao contrário disso, é orientada prioritariamente para atender às demandas do setor produtivo, reforçando a adaptação da força de trabalho às exigências do capital. O keynesianismo ajuda a explicar a expansão institucional da EPT e também seus limites, já que a formação profissional permanece vinculada à lógica de reprodução do sistema.

2.4.2 A EPT no contexto JK à criação das Escolas Técnicas Federais (ETFs)

O período que se estende do final da década de 1940 até o golpe civil-militar de 1964, subsequente ao término do Estado Novo, representou um momento crucial na história brasileira, marcado pela retomada do debate e do planejamento do projeto de nação. A década de 1950, em particular, traduziu "um contexto de efervescência político-econômica e sociocultural que pressionava pela transformação estrutural das instituições políticas brasileiras" (Silva, 2023, p. 457). Esse cenário foi moldado por uma redemocratização que, embora formalmente estabelecida, revelava-se incompleta e restrita, preparando o terreno para uma intensa contestação social e política. Houve o restabelecimento do ciclo eleitoral, ainda que limitado pela exclusão de forças como o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

O contexto era de intensificação da industrialização e urbanização, que reconfigurava a estrutura social brasileira. Esse processo fortaleceu a sociedade civil, ampliando a atuação sindical, o surgimento das ligas camponesas e de uma imprensa mais “livre”, o que convergiu para a defesa de “reformas estruturais e a universalização” do que hoje é denominado “de educação básica”, movimento interrompido em 1964 (Frigotto, 2007, p. 1.136).

No governo Juscelino Kubitschek, esse cenário se articula a um projeto nacional-desenvolvimentista sintetizado em “50 anos em 5”, viabilizado por alianças conservadoras em meio à instabilidade política. Trata-se de um “novo momento da revolução passiva sob a forma de um novo tipo de desenvolvimentismo” (Silva, 2023, p. 457), no qual o avanço da industrialização, já apoiado em bases estatais consolidadas, passa a exigir readequações nas políticas públicas diante das transformações econômicas, sociais e tecnológicas em curso.

Esse cenário, marcado pela intensificação da industrialização, urbanização e mobilização social, tensionou a EPT e a educação em geral diante da necessidade de responder às novas dinâmicas sociais e produtivas. A EPT passa, então, a assumir maior centralidade como instrumento de qualificação da força de trabalho, articulando-se às demandas de uma sociedade em rápida transformação econômica, tecnológica e social, em consonância com o avanço do projeto desenvolvimentista em curso. A Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e a sua regulamentação por meio do Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, promoveram alterações significativas na EPT, refletindo uma tentativa de adequar a educação a essas demandas.

A reforma afetou diretamente o tipo, a forma e o conteúdo dos cursos e abriu espaço para a produção e a difusão de ciência, cultura e tecnologia nas instituições. Consequentemente,

as instituições experimentaram um significativo salto quantitativo e qualitativo, constituindo um sistema educacional com maior autonomia, embora ainda estivessem inseridas na histórica dualidade estrutural da educação brasileira.

No entanto, o movimento de reformulação educacional não se restringiu à EPT, mas se ampliou para um projeto nacional de maior alcance. No conjunto das reformas educacionais da época, a principal delas foi a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Reconhecida como a primeira LDB, ela foi promulgada em um contexto político marcado pela tensão entre projetos democráticos e forças conservadoras, representando o que se pode caracterizar como uma "democracia débil" (Silva, 2023, p. 457). Este caráter ambíguo e contraditório refletiu-se profundamente em seu texto e em suas consequências para o sistema educacional brasileiro, como apontado inicialmente.

Por um lado, a lei fortaleceu e incentivou o setor privado na educação no que tange ao chamado "Sistema S", voltado para formação técnica patrocinada pelo empresariado, e à expansão de escolas privadas direcionadas para as elites. Por outro, estruturou uma rede pública de educação, que embora fosse importante, conviveu com desafios para seu financiamento e consolidação. Essa orientação atendia a uma demanda para formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento industrial e, simultaneamente, aprofundava desigualdades ao ampliar a posição do "mercado" como uma função social estratégica.

Segundo Silva (2023), no âmbito da EPT, a LDB de 1961 promoveu um avanço ao eliminar a restrição de validade dos diplomas técnicos para o ingresso no ensino superior, rompendo, ainda que de forma limitada, com a ideia de terminalidade da formação profissional e possibilitando a elevação da escolaridade. Contudo, esse avanço não alterou o caráter estrutural da educação no período. A LDB de 1961 expressou contradições ao manter um modelo dual e excludente, conciliando mudanças pontuais com os interesses do capital, de modo que as demandas por democratização da educação avançaram pouco como política pública.

Nesse sentido, mesmo reconhecendo a mobilidade educacional no interior da EPT, o processo de reformulação manteve seus limites estruturais (Silva, 2023). No campo da extensão universitária, a LDB de 1961, apenas no art. 69, registrou a possibilidade de os estabelecimentos de ensino superior ministrarem cursos de extensão, sem, contudo, estabelecer a sua concepção, estrutura ou financiamento. Para Nogueira (2019, p. 147), a LDB de 1961 representa "um retrocesso em comparação à legislação de 1931, pois faz, a ela, uma vaga e inexpressiva referência".

Contudo, essa lacuna legal não significou inatividade no campo. Pelo contrário, em meio ao contexto de efervescência sociocultural da época, o tema ganhou relevância a partir de iniciativas no âmbito da sociedade civil e de movimentos estudantis. Conforme Rocha (1984), nesse contexto, surgiram inúmeras experiências de Universidades Populares (UPs), como se esclarece na seção 2.5.1. As ações focavam na promoção de programações de lazer e difusão cultural, além da realização de cursos de extensão e a criação de centros de debate, fóruns e clubes de estudos. Morges e Lara (2024, p. 386) chamam a atenção para o fato de que, nos anos de 1950, as atividades de extensão se intensificaram sobretudo a partir da atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE). A entidade estimulava o desenvolvimento de cursos de extensão “promovendo movimentos culturais e políticos, buscando compromisso social e atuação interprofissional, trabalhando a partir de metodologias que possibilitavam a reflexão sobre a prática”.

Dessa forma, a LDB de 1961 e a conjuntura educacional da época expressaram as profundas contradições de seu tempo. Ao mesmo tempo que privilegiou os interesses privados e corporativos, consolidando um modelo dual e excludente, ela também semeou um princípio de abertura de caminhos dentro do sistema educacional (como a mobilidade do técnico). Consequentemente, as demandas por mudanças estruturais presentes no contexto de efervescência política e sociocultural do período, principalmente, em torno da democratização da educação, pouco avançaram enquanto políticas públicas. Os avanços importantes, porém, pontuais foram conciliados com os interesses do capital. Essa perspectiva pode ser observada, por exemplo, na condição formal, mas inexpressiva relegada à extensão universitária.

O fim do governo Juscelino Kubitschek, em 1961, combinou crescimento econômico com inflação e instabilidade política, aprofundada após a renúncia de Jânio Quadros e a crise em torno da posse de João Goulart. Ao assumir plenamente em 1963, Goulart passou a defender as Reformas de Base em um contexto de forte polarização e oposição militar e burguesa. Nesse cenário, “toda a movimentação sociopolítica de 1963 a março de 1964 gira em torno da solução a ser encontrada”, marcada pelo enfraquecimento de suas alianças e pelo avanço da direita, que “vai colecionando adesões e saindo da sombra” (Netto, 2007, p. 25).

O cenário de crise política e ideológica contribuiu para o golpe civil-militar de 1964, que representou uma derrota das forças democráticas e a imposição de um projeto concentrador e regressivo, inserido em uma nova fase do desenvolvimentismo dependente do capital-imperialismo, sob influência dos EUA (Netto, 2007, p. 25; Silva, 2023, p. 457).

A doutrina da segurança nacional justificava a intervenção militar para combater o “inimigo interno”, ou seja, qualquer atividade política, movimento ou ideologia que ameaçasse

a ordem capitalista e os interesses geopolíticos estadunidenses. Sob esses elementos, o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) constituiu um marco profundo na história do país que reconfigurou as estruturas sociopolíticas e econômicas e, nesse contexto, os rumos da educação, em especial da EPT.

Após a instauração do processo ditatorial, em 1965, as Escolas Técnicas passaram à condição de ETFs por meio da Lei nº 4.759, de 20 de agosto daquele ano. Para além da nomenclatura, as instituições foram elevadas à condição de autarquias, conferindo-lhes "relativa autonomia para conduzir seus processos administrativo-organizativos, financeira, didático-pedagógicos e de gestão dos recursos humanos e financeiros" (Silva, 2023, p. 457). Essa condição tornou as ETFs instituições de Estado, o que lhes garantiu uma maior autonomia em relação aos governos locais e regionais. Esse processo também se deu na transição da ETG para Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG). Nessa conjuntura, como uma autarquia federal, a ETFG "passou a ser gerida efetivamente pelo Conselho Dirigente, cabendo ao diretor a função executiva" (Machado; Pires; Barbosa, 2015, p. 25).

Enquanto no plano interno o ideológico "milagre econômico" legitimava o regime, o cenário externo indicava uma profunda modificação estrutural do capitalismo. A chamada "Era de Ouro do Capital" dava sinais de esgotamento, precipitando uma crise global que exigia uma nova organização das formas de produção (Silva, 2023, p. 457). Para serem compreendidas as mudanças socioeconômicas e, conseqüentemente, as demais transformações na EPT no contexto da ditadura civil-militar, é imperioso situar a crise do paradigma fordista-keynesiano e a ascensão do modelo flexível-neoliberal.

As repercussões da crise do padrão fordista-keynesiano, base da Era de Ouro do Capitalismo e sustentáculo do Estado de Bem-Estar Social, manifestaram-se sob condições e temporalidades distintas: nos países centrais do capitalismo, o impacto ocorreu a partir de meados da década de 1960 até 1980; já nos países periféricos, os reflexos surgiram mais tardiamente, entre 1980 e 1990. Contudo, apesar do atraso nos reflexos gerais, os países periféricos e subordinados ao capital internacional foram inseridos, desde o primeiro instante, ao processo de reconfiguração global que estabeleceu "um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta" (Harvey, 2008, p. 140).

Nesse contexto, os instrumentos keynesianos tornam-se ineficazes, ao mesmo tempo em que as alternativas de esquerda também não conseguem apresentar respostas viáveis (Silva, 2013). Esse cenário de crise e ausência de alternativas possibilitou a ascensão do neoliberalismo, até então restrito a círculos intelectuais, como uma "propositura

contrarreformista” (Silva, 2013, p. 152), apresentada como solução para recompor as taxas de lucro por meio do enfrentamento às conquistas sociais do período anterior.

Conforme Harvey (2008), esse novo paradigma instituiu um regime de acumulação flexível, caracterizado pela flexibilidade nos processos de trabalho, produtos e padrões de consumo. Esse modelo é marcado por inovações tecnológicas, novos mercados financeiros e uma aceleração sem precedentes, que gera uma "compressão do espaço-tempo" e aprofunda o desenvolvimento geográfico desigual. Para o mercado, não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização (Frigotto, 2011, p. 251).

O programa neoliberal, conforme sintetizado por Silva (2013, p. 141), inclui medidas como: a) aumento do exército industrial de reserva para pressionar salários para baixo; b) redução de impostos para as indústrias; c) cortes nos gastos sociais; d) abertura e desregulamentação das economias e e) flexibilização das leis trabalhistas. Essa transição foi sustentada por uma profunda reestruturação produtiva, na qual a base técnica evoluiu de um caráter rígido para um flexível (Frigotto, 2003). Nesse novo contexto, a contradição capital-trabalho assume uma dimensão particular, pois "pela primeira vez o aumento de produtividade está significando dispensa de trabalhadores também em números absolutos" (Frigotto, 2003, p. 78), reconfigurando fundamentalmente as relações socioeconômicas no capitalismo contemporâneo.

É preciso acrescentar que, no final da década de 1970, durante o governo do General Ernesto Geisel (1974-1979), a EPT passou por mais uma transformação institucional. Por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, as ETFs de Minas Gerais, do Paraná e a Celso Suckow da Fonseca (no Rio de Janeiro) foram convertidas em Cefets. Embora essa legislação tenha promovido importantes alterações, notadamente a ampliação do escopo de atuação para cursos de nível superior e pós-graduação (com foco na formação de engenheiros industriais e tecnólogos), ela se mostrou incompleta. Conforme apontam Machado, Pires e Barbosa (2015, p. 27), "não se apresentou a função social, as diretrizes e os objetivos das novas instituições".

Essa reestruturação institucional se deu em um contexto de profundas transformações econômicas e tecnológicas. As instituições, que antes focavam na formação de profissionais para processos de produção e circulação de capital de baixa densidade tecnológica, foram compelidas a se readequar. Segundo Silva (2023, p. 461), o novo imperativo era a formação de um novo perfil psicofísico de trabalhador, o "trabalhador/colaborador polivalente", mais alinhado às exigências do capital em um novo cenário. O processo de reconfiguração e

expansão dessas instituições, que se estendeu pelas décadas subsequentes, foi, portanto, impulsionado pelo avanço da fronteira tecnológica. Esse avanço, característico da Terceira Revolução Industrial, trouxe inovações como a invenção e a generalização da internet, da robótica, da nanotecnologia e da automação dos processos e circuitos de produção-circulação do capital.

De acordo com Machado, Pires e Barbosa (2015), a ETFG, no contexto das reformas educacionais da ditadura civil-militar, encerrou seu ginásio industrial no início dos anos 1970, mantendo um currículo propedêutico com foco em Português e Matemática. O ensino de 2º Grau foi marcado pela introdução e ênfase em disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e, notavelmente, Organização Social e Política Brasileira (OSPB), esta última alinhada à orientação política e ideológica do regime civil-militar. A estrutura pedagógica organizava-se em torno de um núcleo de cultura geral (professores graduados) e um núcleo técnico (professores de formação técnica), evidenciando a dualidade na formação.

Convém acrescentar que, a partir dos anos 1980, no contexto da redemocratização, a instituição passou por mudanças como a elitização do corpo discente e a mobilização interna pela democratização, com eleições para a direção. No plano curricular, houve afastamento da ideologia do regime cívico-militar, com a substituição da OSPB por Sociologia e da EMC por Filosofia (a partir de 1993). Apesar da ampliação de debates culturais e políticos, manteve-se a centralidade na formação técnica para o mercado de trabalho, em detrimento da pesquisa e pelos convênios firmados com grandes empresas. Em 1988, a ETFG expandiu sua atuação com a criação da Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) de Jataí, hoje denominada Câmpus Jataí.

2.4.3 A EPT em meio às reformas educacionais alinhadas aos organismos multilaterais e ao neoliberalismo

O processo de transição controlada, que culminou na Nova República, é o pano de fundo histórico que define a trajetória do Brasil no contexto do neoliberalismo. A preservação da ordem socioeconômica garantida pela conciliação criou um ambiente em que as reformas liberais poderiam ser implementadas sem a ameaça de rupturas ou grandes pressões populares por redistribuição.

Para Filgueiras (2006), a implantação e consolidação do neoliberalismo no Brasil deram-se a partir de um processo político e social complexo, resultante de disputas entre classes e frações de classe. Esse processo não seguiu um modelo pré-definido, mas foi se configurando de maneira gradual ao longo da crise do Modelo de Substituição de Importações (MSI), em um

contexto de intensa mobilização dos movimentos sindicais e populares na década de 1980. O fracasso sucessivo dos planos de estabilização e a incapacidade para superar a crise dos anos de 1980 abriram caminho para a ascensão da agenda liberal.

De acordo com Maciel (2011), embora elementos preliminares já pudessem ser identificados nos governos finais do regime militar, foi durante o governo de Fernando Collor de Mello de 1990 a 1992 que se deu a implantação efetiva desse projeto como elemento condutor central da ação estatal. Collor assumiu em um contexto de crise de hegemonia burguesa, agravada pela inflação descontrolada, recessão e pela fragilidade da jovem democracia pós-Constituição de 1988.

Seu projeto representou uma tentativa de redefinir o padrão de acumulação capitalista, abandonando o modelo desenvolvimentista baseado na forte intervenção estatal e substituindo-o por uma agenda de abertura comercial, desregulamentação, privatizações e redução do Estado. Todavia, a adesão ao neoliberalismo não foi unânime no bloco no poder, uma vez que frações importantes do capital nacional bancário e industrial “tinham uma postura reticente ou mesmo hostil a estas propostas” por temerem a concorrência externa e a perda de proteção estatal (Maciel, 2011, p. 101).

Além disso, Collor também não conseguiu construir uma base parlamentar sólida, dependendo de negociações fisiológicas com partidos conservadores. Esses elementos contribuíram para dificultar, pelo menos num primeiro instante, a consolidação de uma hegemonia burguesa em torno do projeto neoliberal (Filgueiras, 2006). A partir do governo Collor, inaugura-se "a cega adesão à doutrina neoliberal", um processo em que "o debate político e econômico são substituídos pelo discurso técnico gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização" (Frigotto, 2007, p. 1.137).

No campo educacional, mais precisamente, o governo Collor inaugurou um novo paradigma, alinhado aos acordos internacionais firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa conferência, convocada por organismos multilaterais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da qual o Brasil foi signatário.

Foi nesse contexto que se deu a primeira tentativa de reordenamento da política educacional brasileira sob a égide neoliberal, materializada no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), lançado em setembro de 1990. Conforme destaca Jacomeli (2011, p. 123), o PNAC “não se apresenta tão somente como um programa de alfabetização.

Seu conteúdo envolve praticamente todas as áreas de atuação do Ministério, exceto o ensino superior”. Esse programa orientou a política educacional do governo Collor direcionado para universalizar o ensino fundamental e eliminar o analfabetismo. É importante ponderar que o intuito de tais pactos, apesar da sua aparência progressista e humanizadora, conforma, na sua identidade, um projeto educacional alinhado aos interesses do capitalismo internacional.

A interferência desses organismos multilaterais, “os senhores do capital”, tornou-se um elemento central na reconfiguração da educação brasileira. Jacomeli (2011, p. 122) ressalta que “as reformas educacionais que ocorreram por todo o mundo trazem os mesmos princípios educacionais”, evidenciando um projeto global de sociedade capitalista no qual a escola é instrumentalizada para “conformar espíritos, inculcar valores, unificar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado” (Jacomeli, 2011, p. 122).

Portanto, ao inaugurar as bases do neoliberalismo e inserir o Brasil na lógica da globalização capitalista, o governo Collor introduziu os primeiros elementos para a consolidação de políticas e reformas educacionais sob os ditames dos organismos multilaterais. Essa mudança de perspectiva se deu a partir do momento em que a educação, agora mais do que nunca, passou a ser vista como elemento estratégico para a conformação de um consenso em torno desse projeto societário.

No decorrer da década de 1990, o país foi plenamente integrado ao padrão flexível-neoliberal de reprodução do capital. Tal incorporação se deu por meio da liberalização e desregulamentação econômica, resultando na formação de um modelo socioeconômico que estava subordinado e integrado ao capital internacional. Esse modelo se caracterizava por ser importador de bens tecnológicos e dependente da exportação de matérias-primas e de manufaturas que fazem uso intensivo da natureza. Nesse mesmo período, iniciou-se o processo de reorganização do sistema de EPT e da Rede Federal, bem como a reconfiguração das instituições que a integravam. A continuidade observada nesse processo, apesar da troca de governos, sugere que o neoliberalismo se configurou como uma política de Estado.

Maciel (2011) destaca que, embora Collor tenha “caído”, o neoliberalismo não foi abandonado. Pelo contrário, foi consolidado nos governos seguintes, notadamente sob o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em novas bases políticas e com maior sustentação parlamentar que “aprofundaram o fosso de uma sociedade que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela” (Frigotto, 2007, p. 1.134). Após o afastamento de Collor em 1992, o seu vice, Itamar Franco (1992-1995), assumiu a presidência.

Nesse ínterim, no conjunto da institucionalização da extensão universitária a partir do seu reconhecimento constitucional, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou em 1993 o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), que contribuiu para formalizar o financiamento e elaborar as questões teórico-conceituais da extensão universitária, “especificamente a definição das diretrizes e objetivos da Extensão Universitária, dos tipos de ações a serem desenvolvidas e da metodologia a ser adotada em sua implementação” (Forproext, 2012, p. 15).

Além disso, o MEC, sob o governo de Itamar Franco, conforme apontado por Machado, Pires e Barbosa (2015), promoveu a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. O objetivo central era estabelecer uma articulação entre as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (EAFs) e os Serviços Nacionais de Aprendizagem, com o intuito de expandir a oferta de cursos para a formação de tecnólogos. Esse sistema foi formalmente instituído pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que também criou o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, consolidando o marco político-jurídico que possibilitou a ampliação da transformação das ETFs em Cefets e a implementação dos cursos superiores em tecnologia. Dessa maneira, embora a criação das EAAs em 1909 seja amplamente reconhecida como o marco de origem da RFEPCT, é precisamente nesse contexto histórico que se estabeleceram os primeiros elementos que viriam a organizar a RFEPCT (Silva, 2023, p. 461).

A constituição do Sistema e do Conselho Nacional de Educação Tecnológica se confirmou no governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), por meio da Lei n. 9.649/1998, que conduziu uma reforma na organização do Estado e nos Ministérios. Essa lei, embora tenha indicado a educação tecnológica como área de competência do MEC, não a sistematizou, pois não apresentou os dispositivos necessários para suportar e manter o funcionamento dos CST, bem como não estabeleceu os objetivos a ser alcançados por esses cursos (Machado; Pires; Barbosa, 2015, p. 32).

Outra medida no campo educacional importante durante o governo de Itamar Franco, de acordo com Saviani (2018), foi a substituição do Conselho Federal de Educação (CFE) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Medida Provisória (MP) nº 661, de 18 outubro de 1994, posteriormente formalizada por meio da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Essa mudança foi motivada, principalmente, pelo fato de o CFE ter se tornado alvo de poderosos *lobbies* de escolas particulares, que buscavam influenciar as decisões da política educacional para favorecer seus interesses, chegando ao ponto de se envolver em corrupção e tráfico de influências. Esse movimento representou um aparente rompimento com a lógica de "balcão de negócios" e sinalizou uma reorientação na política educacional, ao alinhar o CNE

como uma instância mais direcionada para avaliação e assessoramento ao MEC no contexto dos intensos debates sobre a nova LDB, de 1996, que se desenrolavam na época.

Contudo, essa reformulação institucional não resultou no completo esvaziamento da capacidade de intervenção do setor privado na política educacional. Pelo contrário, a continuidade da agenda de reformas neoliberais e a introdução do gerencialismo na gestão pública fizeram avançar os mecanismos de atuação desses grupos por dentro da estrutura do Estado. Tais organizações que atuam na sociedade civil como "aparelhos privados de hegemonia" (Gramsci, 2024), frequentemente sob o disfarce de filantropia ou sociedade civil organizada, são fundamentadas para a disseminação do senso comum ou visões de mundo com o objetivo de massificar a aceitação da hegemonia burguesa.

Exemplos notórios dessa rearticulação incluem organizações como o Instituto Ayrton Senna e o Movimento Todos Pela Educação. Essas instituições trabalham para produzir e disseminar um consenso em torno de pautas educacionais alinhadas à lógica de mercado. Sua atuação, pressão e assessoramento ao MEC giram em torno de propostas de modelos de gestão, currículos e métodos de avaliação com ênfase em eficiência e padronização. Além disso, mantêm intenso *lobby* junto ao Congresso Nacional para aprovar legislações que favoreçam seus modelos e utilizam campanhas midiáticas e a produção de indicadores para legitimar a intervenção privada como solução para as deficiências estatais.

Essa atuação está diretamente ligada ao objetivo primordial da visão neoliberal na educação, que, segundo Sena, Santos e Rios (2025), visa incorporar os princípios do setor privado em políticas, programas e materiais didáticos, intensificando a privatização do ensino público. Para essas organizações, a qualidade é determinada por indicadores e metas baseadas em *rankings* internacionais e alcançável por meio de expectativas de aprendizagem focadas em competências alinhadas à lógica do mercado, frequentemente por intermédio de parcerias público-privadas (Sena; Santos; Rios, 2025). Desse modo, mesmo se declarando sem fins lucrativos, essas instituições conseguem avançar suas agendas, capturar recursos públicos, ocupar espaços de decisão e influenciar significativamente as políticas educacionais, gerando produtos e serviços que reforçam a lógica mercantilista na educação.

A maioria desses aparelhos privados de hegemonia expressam disputas intraclasses dominantes em torno do direcionamento econômico, da definição de políticas públicas e da formação de seus quadros ("lideranças"). Surto de APHs empresariais "altruístas" também ocorrem quando aumentam as reivindicações populares, visando enquadrá-las; quando agem em ataque concertado aos direitos sociais; ou, ainda, quando a atuação empresarial

resulta em aumento brutal das desigualdades sociais, visando a conter as possibilidades de revolta (Fontes, 2020, p. 19).

A agenda neoliberal ganha fôlego e estrutura no governo FHC (1995–2002) por meio de programas de privatização, abertura do mercado interno, flexibilização de leis trabalhistas, redução de investimentos e implementação de contrarreformas em setores estratégicos como saúde e educação e outros.

É importante destacar que esse contexto consolida profundas alterações na luta de classes no Brasil em comparação com o período da transição democrática. O ciclo anterior (fins dos anos 1970 e início dos 1980) foi marcado pela agitação dos movimentos populares e pela criação de organizações autônomas de classe, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), importantes para o processo de redemocratização do país. Todavia, a década de 1990 impôs o refluxo das forças sociais devido à consolidação do projeto neoliberal, que desestruturou o mundo do trabalho e afetou significativamente a capacidade de mobilização das classes trabalhadoras.

Nesse cenário de ofensiva burguesa, as organizações autônomas atravessaram um processo de "transformismo ativo" (Silva, 2023), o qual consistiu na moderação programática do PT em busca da vitória eleitoral e na adaptação da CUT a uma lógica mais negociadora e menos confrontacional, em detrimento da independência de classe. Assim, os anos 90 representaram a consolidação da hegemonia neoliberal e a progressiva desorganização política e ideológica dos setores populares, redefinindo as bases da disputa política no país.

Essa via da moderação e o enfraquecimento das organizações autônomas da classe trabalhadora, na perspectiva de Heloani (2018, p. 107), estão vinculados, de uma maneira mais geral, a uma tentativa para "harmonizar" a autonomia dos trabalhadores com vistas a "organizar um setor de produção, com o desenvolvimento de controles mais sutis, que objetivam colocar o trabalho numa posição de 'dependência' ou 'incapacidade' em relação ao capital".

Conforme Lobo Neto (2006, p. 170 *apud* Frigotto, 2007, p. 1.140) na década de 1990, o governo organizou, no campo da EPT, um sistema que utilizou o discurso da tecnologia e a "tecnologia" do discurso para mascarar sua verdadeira natureza tecnicista. O autor argumenta que a própria denominação "educação profissional" na verdade oculta uma política de formação profissional limitada e desarticulada de uma visão de educação voltada para a "formação omnilateral do ser humano historicamente situado" (Frigotto, 2007, p. 1.140).

Em que pese um conjunto de leis e decretos que "desempenharam o papel de regulamentar por antecedência" a própria legislação diante de uma forte interferência do

governo FHC (Saviani, 2018, p. 296), a nova LDB foi promulgada por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A sua formalização, no entanto, precisa ser compreendida “enquanto representação da luta de classes” em um contexto de alteração brutal da correlação de forças na qual “as concessões feitas as classes trabalhadoras foram rapidamente convertidas em avanço do capital sobre o trabalho” (Silva, 2019, p. 81).

A LDB/1996 foi apresentada por seus defensores como símbolo da modernidade para o sistema educacional brasileiro. Contudo, foi estruturada sob os princípios do neoliberalismo-flexível extremado, adotando a flexibilidade como seu conceito central. Essa orientação teve a consequência de desobrigar o Estado de assumir as responsabilidades necessárias para estabelecer um sistema de ensino público, universal, gratuito, laico e de qualidade, invertendo a lógica de um direito social (Saviani, 2018).

Simultaneamente, a LDB/1996 absorveu e, em grande parte, esvaziou as bandeiras históricas do movimento educacional da década de 1980, ressignificando-as em favor do mercado. Por exemplo, a formação continuada de professores foi reinterpretada como profissionalização restrita e alinhada às competências demandadas pelo mercado, e a participação da sociedade civil foi reduzida a uma articulação unilateral com empresários e Organizações Não-Governamentais (ONGs). A descentralização transformou-se em desconcentração de responsabilidade do Estado (Silva, 2019).

Além disso, a autonomia escolar passou a ser vista como liberdade para captação de recursos no setor privado, enquanto o ideal de igualdade foi trocado pelo de equidade. Essa lógica de mercado estendeu-se à própria finalidade da educação, com a substituição da concepção de cidadania crítica pela de cidadania produtiva. O foco na formação do cidadão foi deslocado para o atendimento ao cliente, e a melhoria da qualidade passou a significar apenas a adequação ao mercado. O resultado final desse processo é que o próprio aluno foi redefinido como cliente/consumidor, consolidando a visão de que a educação, antes um direito social, deveria operar sob a lógica do setor privado (Shiroma, 2011 *apud* Silva, 2019, p. 84-85).

Nessa seara, o que se pode concluir é que vai tomando espaço a ideia da meritocracia e do empreendedorismo, em um viés educacional cujo foco recai na instrumentalização e individualização dos sujeitos sociais para o atendimento às demandas do mercado, resultado em uma educação hiper-fragmentada, cujos impactos também se colocam em ações de extensão voltadas para a mesma finalidade. Como bem assinalou Frigotto (2007, p. 1.137), consolida-se “um ciclo de reformas sob a ditadura do capital”, efetivado, “perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e com um aprofundamento da mercantilização da educação no seu plano institucional e no seu plano pedagógico”.

No âmbito da extensão, o que se verificou, no período de 1988 (promulgação da CF) a 1996 (aprovação da LDB/1996), foi a realização pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão (Forproex) de sete conferências anuais após seus dois encontros iniciais. Esses eventos expressaram, de um modo ou de outro, os debates políticos, econômicos e seus impactos na educação pública, em especial, seus contornos no desenvolvimento da extensão universitária. Tópicos centrais incluíram a interdisciplinaridade, a prestação de serviços (com a necessidade de definição clara para não desvirtuar a responsabilidade do Estado), a institucionalização da extensão no contexto da autonomia e gestão democrática das universidades, a importância da alfabetização como função social e a elaboração de diretrizes e políticas de extensão visando ao engajamento crítico e objetivo da universidade na definição de políticas públicas e no desenvolvimento regional e nacional, mesmo em meio a desafios como o financiamento e o reconhecimento por parte do MEC.

Apesar das expectativas de a LDB/1996 incorporar a concepção de extensão construída do âmbito do Forproex e consolidada com a previsão constitucional da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como uma das finalidades da educação superior, isso não ocorreu. No que tange à extensão, a LDB/1996, no art. 43, inciso VII, ressalta que é finalidade da educação superior "promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição" (Brasil, 1996).

Portanto, mesmo que a extensão tenha sido mencionada em outros incisos ou artigos, a LDB/1996 não avança na concepção e no indicativo das finalidades, diretrizes e objetivos da extensão. Assim, o modelo de extensão na LDB/1996 “acaba por excluir a via de mão dupla que o Forproex defendeu nos seus encontros e documentos [...] fazendo desaparecer a interação dialógica com as comunidades e a interligação com o ensino e a pesquisa” (Siqueira, 2025, p. 10).

Dessa maneira, apesar de a extensão já estar garantida na CF/1988 em indissociabilidade com o ensino e a pesquisa — o que, em tese, estabelece que essas dimensões devam caminhar conjuntamente —, a LDB/1996 não refletiu essa perspectiva. Isso ocorreu porque a referida lei não representou o projeto elaborado pelas forças progressistas e democráticas. Ela foi aprovada em um contexto voltado mais aos interesses do governo e dos setores da educação privada, alinhando as perspectivas educacionais a esses objetivos e, assim, ampliando as tensões, contradições e dificuldades na sua efetivação (Balduino; Mesquita, 2025, p. 283).

Os retrocessos impostos à extensão, assim como em outras variadas dimensões do processo educacional com a LDB/1996, provocaram reações dos setores progressistas e das

entidades, associações, sindicatos e organizações que atuam no campo da educação. Esse movimento, de acordo com Siqueira (2025), também ocorreu no âmbito do Forproex que em 1999 publicou o Plano Nacional de Extensão Universitária. O documento, embora concebido com a participação da Secretaria de Ensino Superior (Sesu), do MEC, nunca foi oficialmente incorporado como uma política governamental.

Sua criação representou uma estratégia política do Forproex para preencher a lacuna deixada pela desativação do PROEXTE e a falta de proposta e compromisso do MEC para com a extensão universitária. Assim, o plano se estabeleceu mais como uma diretriz para a extensão das próprias Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) do que como uma política efetiva do MEC (Nogueira, 2003, p. 11). Em linhas gerais, o plano reafirmou a extensão como “compromisso social em uma perspectiva de relação transformadora entre universidade e sociedade e concepção de extensão como o processo educativo, cultural e científico articulada indissociadamente com o ensino e a pesquisa” (Siqueira, 2025, p. 10).

No que concerne a EPT, os impactos da LDB/1996 também foram significativos, sobretudo, frente ao Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB/1996. A principal repercussão trata da formalização da separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico, o que acabou por reforçar a dualidade estrutural na educação: de um lado, a formação intelectual e altamente qualificada para o ensino superior e, de outro, a formação técnica aligeirada, desvinculada da base geral. Nessa estrutura, o “aluno do ensino técnico somente poderia cursar o ensino médio separadamente (concomitante) ou posteriormente (subsequente), com o fim de estimular a juventude a se interessar por uma formação profissional que lhe proporcionasse empregabilidade imediata” (Machado; Pires; Barbosa, 2015, p. 33).

Ao estabelecer três níveis distintos de educação profissional (básico, técnico e tecnológico), o decreto buscou alinhar a qualificação da força de trabalho às demandas do mercado, privilegiando currículos organizados por competências. A medida implementada restringiu o potencial de crescimento das instituições federais de ensino técnico, gerando consequências variadas nos níveis médio, técnico e superior. Além disso, para Frigotto (2007, p. 1.140), o decreto contribuiu para reduzir o termo tecnológico “a um upgrade da formação técnico-profissional”. Portanto, reforçou o sentido contrário à educação tecnológica “enquanto base ou fundamento científico das diferentes técnicas e de formação humana nos campos social, político e cultural”.

De acordo com Silva (2023) e Frigotto (2007), são destacados dois modelos neoliberais que espelhavam a nova legislação educacional: o Programa de Expansão da Educação

Profissional (PROEP) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor). Estes programas são vistos como promotores de um tecnicismo dependente e subordinado, resgatando a lógica da ditadura civil-militar. O Planfor, em particular, teve seu fundo disputado por diversos agentes (Sistema S, ONGs, sindicatos), por oferecer cursos profissionalizantes, na maioria, desprovidos de base científica, técnica e cultural mais ampla, condenando trabalhadores de baixa escolaridade a uma formação insuficiente tanto para as exigências profissionais quanto para o exercício autônomo da cidadania.

Sobre isso, é interessante destacar que, enquanto na década de 1980, a sociedade pressionou o Sistema S a repensar sua função social, na década de 1990, essas organizações, notadamente o Senai, não apenas abandonou essa pauta, mas passou a adotar uma lógica estritamente alinhada ao mercado. Essa mudança de postura, apesar de não divergir propriamente do cerne dessas instituições, em especial da indústria, pode ser compreendida numa lógica de readaptação e submissão da EPT aos novos ditames do neoliberalismo.

Dessa maneira, as reformas da EPT implementadas na década de 1990, sobretudo, no governo de FHC, inserem-se em um contexto amplo de transformações tecnológicas e organizacionais do mundo do trabalho, marcado pela globalização e pela influência do modelo flexível-neoliberal de produção e acumulação do capital. Sob essa égide, as reformas educacionais do período posicionaram a EPT como uma modalidade estratégica para atender às demandas do setor produtivo, alinhando-a aos avanços tecnológicos. Esse posicionamento contava com a forte intervenção e avaliação de organismos internacionais, como o BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que criticavam a educação profissional vigente por considerá-la ineficiente, ineficaz e de custo elevado.

O resultado direto foi uma profunda reestruturação do setor, caracterizada pela reforma curricular baseada em competências. Os novos currículos foram construídos a partir da observação dos processos de trabalho, seguidos de uma transposição didática que adotava uma organização modular e metodologias centradas na resolução de problemas ou na elaboração de projetos. Nesse novo desenho, o mercado de trabalho foi erigido como princípio regulador supremo da atividade educacional e profissional.

De acordo com Machado, Pires e Barbosa (2015), no caso específico da ETFG, esse contexto materializou-se no movimento pela sua transformação em Cefet. Esse processo, conhecido como "cefetização", surgiu como uma possibilidade para toda a Rede Federal diante da indefinição dos rumos da EPT. Contudo, as contrarreformas no campo da EPT geraram apreensões sobre um possível repasse da ETFG para a responsabilidade do estado de Goiás, o que conferiu um caráter de urgência à transformação.

Ressalta-se que a mobilização pela transformação da ETFG em Cefet não partiu de uma demanda orgânica da comunidade escolar ou da sociedade goiana. Esse movimento foi conduzido principalmente no âmbito dos gestores. A comunidade interna demonstrava uma compreensão limitada sobre o que a mudança efetivamente significaria, mantendo-se apegada à identidade histórica da instituição como Escola Técnica mesmo após a transformação. (Guimarães, 2013 *apud* Machado, Pires e Barbosa (2015)).

Dessa forma, a transição para o *status* de Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO), por meio do Decreto sem número de 22 de março de 1999, não foi imediatamente assimilada. Foi apenas a partir dessa nova condição institucional que se iniciou uma demanda interna pela criação de cursos superiores, como o tecnólogo em Redes de Telecomunicações. Outro fator que impulsionou a expansão para o ensino superior foi a atração de recursos financeiros externos, em especial os orçamentos vinculados ao PROEP.

Esse movimento, contudo, inseria-se em um contexto mais amplo de transformações demográficas e sociais, marcado pelo crescimento da população jovem e pela consequente pressão por ampliação do acesso ao ensino superior (Corbucci, 2014). Em um cenário de escassez orçamentária, os recursos do PROEP tornaram-se um atrativo poderoso para que diferentes áreas da instituição abraçassem a nova lógica de expansão e diversificação da oferta educacional.

Interessante pontuar, conforme Silva (2023), que, no começo dos anos 2000, as Instituições Federais somavam 144 unidades, entre as quais estavam as Uneds, 33 Cefets, 36 EAFs, uma ETF, uma Universidade Tecnológica com seis câmpus e 30 Escolas Técnicas ligadas a Universidades. Todavia essa estrutura ainda não poderia se configurar como uma rede federal, “[...] na medida em que suas configurações obedeciam a lógicas e dinâmicas diversas, com forte influência das elites econômicas locais e regionais” (Silva, 2023, p. 462). Além disso, o isolamento, a dependência e a subordinação a esses interesses locais e regionais criaram diversos arranjos e projetos de educação profissional, marcados por uma cultura política clientelista e fisiológica.

2.4.4 Mudanças na política de EPT: rearticulação do ensino, expansão da oferta e criação dos IFs no governo Lula

A eleição de Luiz Inácio “Lula” da Silva em 2003 gerou uma expectativa de que o novo cenário político seria capaz de “abrir um amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa” que até então estava “submergida na

precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados" (Frigotto, 2011, p. 237). O horizonte de médio alcance almejava superar a teoria do "quanto pior melhor" e impulsionar o

desenvolvimento das condições para que a grande massa de trabalhadores viesse a se constituir, ela mesma, em sujeito político, condição indispensável, como nos ensina Gramsci, para mudar um determinado panorama ideológico, construir bases para relações sociais de novo tipo e de caráter socialista (Frigotto, 2011, p. 237-238).

Entretanto, o projeto, que em sua gênese se ancorava na conciliação de classes, carregava uma contradição central, pois "não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida" (Fernandes, 1977, p. 245-246 *apud* Frigotto, 2011, p. 238). Ao assentarem as bases da nova governabilidade na continuidade do desenvolvimentismo⁷ e na conciliação entre as classes, numa espécie de "ganha todos", as mudanças estruturais fundamentais para alavancar uma nova sociedade ficaram restritas ao plano da retórica.

Cabe ressaltar que a opção contrária à expectativa da classe trabalhadora pelo governo Lula na direção de reformas estruturais não é apenas um golpe e uma derrota do seu governo para com a classe de sua origem, mas a fragmentação e a desorganização da classe trabalhadora, com conseqüências profundas para suas lutas históricas (Frigotto, 2006, p. 266).

O equívoco residia na insistência em combater as desigualdades por meio dos ditames da própria ordem capitalista, sob a tutela e a aprovação de uma classe dominante historicamente considerada uma das mais violentas do mundo. Essa conciliação implicava a continuidade da política macroeconômica, mantendo, apesar de atenuações e contornos próprios, a agenda neoliberal, enquanto promovia melhorias pontuais para frações da classe trabalhadora.

Apesar disso, é crucial estabelecer as diferenças que marcam o governo Lula dos anteriores. De acordo com Frigotto (2011, p. 240), os ajustes implementados na era FHC foram conduzidos por um governo que representava o "núcleo dominante da minoria prepotente". Esse governo mantinha um vínculo orgânico com o grande capital, sendo balizado por quadros intelectuais altamente preparados. Seu compromisso direto era com o desmonte do lado social do Estado e com a ampliação dos mecanismos que garantiam os interesses do capital.

⁷ O que se tem convencionalmente denominado de desenvolvimento, na realidade, constituiu "um processo de modernização e de capitalismo dependente em que a classe dominante brasileira, minoria prepotente, se associa ao grande capital abrindo-lhe espaço para sua expansão, o que resulta na combinação de uma altíssima concentração de capital para poucos, com a manutenção de grandes massas na miséria, o alívio da pobreza ou um precário acesso ao consumo, sem a justa partilha da riqueza socialmente produzida (Frigotto, 2011, p. 238).

Em contrapartida, a vitória de Lula e do PT nas eleições de 2002, que derrotou o representante do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – até então o mais expressivo partido que concentrava os interesses da burguesia nacional –, representou uma virada fundamental no cenário político brasileiro. Essa vitória foi construída a partir de um amplo apoio dos setores progressistas e de esquerda da sociedade (sindicatos, movimentos populares, outros partidos de esquerda, organizações estudantis etc.). Todavia, apesar da expressividade da base popular, esse processo foi marcado também por contradições. Uma delas já se expressava na chapa presidencial que mantinha na vice-presidência, José Alencar Gomes da Silva, um importante empresário e banqueiro mineiro. A aliança entre um importante sindicalista e um representante “clássico” da burguesia nacional transparecia o projeto de conciliação de classes que se personificou na chamada Carta aos Brasileiros “com o compromisso de manter a política dos organismos internacionais – a política neoliberal em curso” (Frigotto, 2006, p. 271). Essa característica, a conciliação, esteve presente em todos os governos petistas, com amplitudes diferentes, até a atual gestão.

Portanto, o governo Lula, de acordo com Filgueiras (2006, p. 186),

recolocou na ordem do dia a continuação das reformas neoliberais – implementando uma reforma da previdência dos servidores públicos e sinalizando para uma reforma sindical e das leis trabalhistas -, além de alterar a Constituição para facilitar o encaminhamento, posterior, da proposta de independência do Banco Central e dar sequência a uma nova fase das privatizações, com a aprovação das chamadas Parcerias Público-Privado (PPP), no intuito de melhorar a infraestrutura do país – uma vez que a política de superávits primários reduz drasticamente a capacidade de investir do Estado. Por fim, completando o quadro, reforçou as políticas sociais focalizadas (assistencialistas).

Embora tenha mantido a agenda macroeconômica e neoliberal, em que pese a sua base popular, o primeiro governo Lula (2003–2006) apresentou características muito distintas em relação ao governo anterior, por diversos aspectos. Entre eles, destacam-se a recuperação da agenda de desenvolvimento (ainda que com ressalvas), uma mudança marcante na política externa e na postura em relação às privatizações, a relativa retomada da face social do Estado, a redução do desemprego aberto, o aumento real do salário mínimo, uma nova relação com os movimentos sociais (não mais criminalizados) e a intensa expansão de políticas e programas sociais voltados para a população de baixa renda e não organizada (Frigotto, 2011, p. 240).

Esses aspectos se ampararam fortemente em políticas compensatórias de distribuição de renda, mesmo que de maneira incipiente, como o Programa Bolsa Família⁸, o acesso a crédito para a casa própria e bens de consumo e programas de acesso à energia. Tais medidas, apesar de poderem ser consideradas limitadas, apresentaram um contraste considerável em relação às condições de exploração e expropriação violentas historicamente impostas à classe subalterna no Brasil.

Por conseguinte, geraram um sentimento de "gratidão e apoio das multidões que objetivamente sentem a melhora efetiva de suas vidas, grande parte passando da indigência à sobrevivência" (Frigotto, 2011, p. 240). Por outro lado, essas mesmas políticas foram alvo de críticas por frações das classes dominantes por "retirarem migalhas da reprodução ampliada do capital ou de seus privilégios" (Frigotto, 2011, p. 240). Essa "revolta" reitera uma característica da burguesia nacional: a sua extrema violência que não se incomoda com a perpetuação das desigualdades e que mantém seus privilégios garantidos historicamente pelo Estado.

Tais "avanços" garantiram altos índices de aprovação do governo Lula que se fizeram presentes também no seu segundo mandato, entre 2007 a 2010. Em síntese, os dois primeiros mandatos do governo Lula coexistiram com importantes mudanças no campo social, mesmo que persistisse a manutenção da agenda neoliberal, sem iniciativas de enfrentamento direto às classes dominantes e aos ditames do capital.

Diante do exposto, embora a eleição do Presidente Lula em 2002 tenha gerado grandes expectativas de transformações sociais e educacionais alinhadas à Constituição de 1988, essas mudanças profundas não se materializaram. A continuidade das políticas de ajuste fiscal, as coalizões e pactos governamentais, a manutenção do estado autocrático burguês e a abordagem política conciliatória do PT resultaram em poucas modificações estruturais no campo da educação. A política pública demonstrou um percurso controverso, marcado por contradições entre as demandas da sociedade, as promessas de governo e as ações (ou a inércia) efetivas no exercício do poder. Essa perspectiva, em grande medida, levou à preservação das reformas educacionais do governo anterior, seguindo uma linha de "modernização-conservação" (Lôbo; Barbosa, 2019, p. 24).

⁸ O Programa Bolsa Família (PBF) é regido atualmente pela Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023, que revogou a legislação anterior (Lei nº 10.836 de 9 de janeiro de 2004) e instituiu o novo formato do programa de transferência de renda. O objetivo central e escopo do PBF é o combate à fome, à pobreza e à extrema pobreza por meio da transferência de renda condicionada e da promoção do acesso a direitos sociais essenciais, como saúde, educação e assistência social, visando à segurança alimentar, nutricional e à superação das vulnerabilidades.

A origem de uma importante mudança jurídico-política está na publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, voltado à regulamentação de dispositivos da Lei nº 9.394/1996 (LDB/1996). Esse decreto introduziu a possibilidade de reconfiguração de cursos e instituições ao ampliar o investimento público, permitir a integração da formação e currículos e apresentar um plano de expansão da educação. Embora não tenha rompido totalmente com a normativa anterior, revogou o Decreto nº 2.208/1997, reintroduzindo a articulação entre ensino médio e técnico em resposta às críticas sobre a fragmentação educacional. Silva (2023, p. 462) argumenta que, apesar dos avanços, o decreto não foi capaz de conduzir uma política educacional nacional integrada que superasse o modelo isolacionista, fragmentário e privatista. Dessa forma, o conjunto das instituições federais manteve-se marcado por "nós históricos complexos" e atravessado por "costuras clientelistas e fisiologistas".

Todavia, essa configuração abriu margem para a publicação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que promoveu alterações no § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e permitiu a expansão da oferta de EPT. O plano de expansão se deu de maneira escalonada em três fases distintas. A Fase I (2005 a 2007) iniciou o processo com a criação de 64 unidades. Em seguida, a expansão ganhou notável aceleração na Fase II (2007 a 2010), que adicionou 146 novas unidades. Por fim, a Fase III (2011 a 2014) solidificou o crescimento com a criação de 208 unidades, o que representou uma ampliação considerável.

Contudo, a partir de 2005, ainda segundo Silva (2023), o lançamento da primeira fase revelou que o cerne dos desafios não residia meramente no volume da expansão. O questionamento se concentrava sobre a natureza e identidade da instituição que estava sendo expandida, uma vez que, do ponto de vista objetivo, a estrutura então existente não configurava ainda, propriamente, uma Rede, tampouco poderia ser atribuída à condição Federal ou Tecnológica. Essa ausência de projeto era evidente tanto na concepção político-pedagógica, na estrutura curricular, quanto no organograma institucional, ineficiente em fomentar a produção e difusão de pesquisa. Portanto, a necessidade de organização e formalização de uma nova institucionalidade se fez presente. Contudo, uma transformação tão significativa, que na prática significaria a superação de uma estrutura anterior com características que historicamente acumulavam um viés fragmentário, isolacionista e privatista, conforme se busca demonstrar neste trabalho, colocava na ordem do dia desafios para além da estrutura física, para alcançar os campos administrativo-organizativo, financeiro e, especialmente, o didático-pedagógico. Ou seja, tratava-se de um processo complexo de transição de um ensino simples para atender aos interesses mais imediatos do mercado de trabalho para a instituição de um modelo de ensino

complexo, capaz de avançar para as fronteiras tecnológicas e comprometido com um tipo de formação integrada.

Além disso, a expansão prevista para a Fase I, segundo o MEC, priorizou a criação de unidades em estados da federação que ainda não possuíam essas instituições e também em municípios e periferias de regiões metropolitanas. O objetivo era estabelecer cidades-polo para o desenvolvimento local/regional e, idealmente, garantir uma instituição federal por estado. Contudo, na prática, o critério de implementação foi determinado por articulação e alianças políticas locais, regionais e nacionais. Dessa maneira, a Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, criou as ETFs do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e de Canoas (RS), além das EAFs de Marabá (PA), Nova Andradina (MS) e São Raimundo das Mangabeiras (MA). Além disso, a ETF de Porto Velho (RO) passou a denominar-se ETF de Rondônia. Nesse contexto de expansão, no que tange ao Cefet-GO, foi criada a Uned de Inhumas, hoje Câmpus Inhumas.

Interessante destacar que a primeira fase da expansão ocorreu em um contexto de aproximação entre o PT e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Essa aliança se mostrou fundamental não apenas para a reeleição de Lula (2007-2010), mas também para a continuidade do período petista no poder até 2016, marco que coincide com o deslocamento eleitoral do PT e a consolidação do chamado "lulismo" (Silva, 2023, p. 463). O segundo governo Lula manteve elementos comuns ao anterior, sendo marcado por políticas assistencialistas e significativo apoio popular. No entanto, seu cerne ampliou as contradições internas, que se refletiam também no campo educacional.

A partir de 2006/2007, iniciou-se, de fato, um amplo debate sobre as bases para uma nova institucionalidade e integração das instituições federais de EPT. Embora o planejamento para a EPT já estivesse definido no PNE 2001-2010, o governo Lula o desconsiderou ao lançar, em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A proposta oficial do MEC, de acordo com os documentos oficiais, era unificar os diversos programas educacionais do país, criando um sistema mais coeso que integrasse todos os níveis de ensino, da educação básica ao superior, incluindo a educação profissional e a alfabetização.

Contudo, na prática, segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 34), a implementação do PDE, especialmente no que tange à EPT, revelou-se contraditória. O plano configurou-se mais como uma justaposição de ações de várias naturezas do que como um planejamento educacional integrado. Especificamente no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), manteve-se um modelo tradicional de EPT, direcionado aos "desvalidos da sorte".

Essa abordagem negou ao Estado brasileiro a construção de uma política educacional densa, interconectada e sistematizada. Essa perspectiva contrasta com a intenção declarada do PDE, que procurava "superar falsas oposições por meio de uma visão sistêmica da educação". A perspectiva oficial era de que a educação, "como processo de socialização e individuação voltado para a autonomia, não pode ser artificialmente segmentada", devendo ser tratada com unidade da creche à pós-graduação (Haddad, 2008, p. 7). A dissonância entre o discurso de integração sistêmica e a realidade de uma política fragmentada para a EPT ilustra as contradições que caracterizaram o período.

O PDE foi inicialmente visto como um programa que, pela primeira vez, confrontaria a questão da qualidade do ensino, dando prioridade aos padrões de ensino em todas as escolas de educação básica do Brasil. Todavia, o plano mostrou-se mais abrangente, incorporando 30 ações que afetaram diversos aspectos da educação em seus diferentes níveis e modalidades (Saviani, 2007, p. 1232). Para alcançar essa integração, o PDE se baseou em seis princípios fundamentais: enxergar a educação como um todo interligado, considerar as características de cada região do Brasil, buscar o desenvolvimento social e econômico por meio da educação, promover a colaboração entre União, estados e municípios, definir claramente as responsabilidades de cada ente federativo e engajar a sociedade na melhoria da educação (Haddad, 2008, p. 8).

Naquele momento, para além das contradições e críticas, as preocupações recaíam sobre a fragilidade das propostas do PDE. Questionava-se a incerteza de sua execução em um mandato subsequente, ainda que sob o comando de uma possível base aliada, e a carência de mecanismos institucionalizados que garantissem a participação da sociedade na elaboração e no acompanhamento do plano (Cieglinski, 2009).

No que tange à EPT, o PDE já mobilizava os fundamentos do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, e tornava pública a criação dos IFs. No tocante à ligação entre educação e trabalho, esses institutos deveriam seguir alguns objetivos: fornecer EPT em todos os níveis e modalidades, com foco no nível médio, como um processo tanto educativo quanto investigativo; direcionar a oferta de cursos em alinhamento com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; incentivar a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando iniciativas educacionais que resultem na criação de trabalho e renda, especialmente por meio de processos de autogestão.

Em relação à conexão entre educação e ciência, os IFs deveriam se estabelecer como centros de excelência no ensino de ciências, com foco na investigação empírica; funcionar como centros de referência no suporte à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas;

disponibilizar programas especiais de formação pedagógica, inicial e continuada, visando à formação de professores para a educação básica, prioritariamente nas áreas de física, química, biologia e matemática, conforme as necessidades locais e regionais, além de oferecer programas de extensão, com ênfase na divulgação científica (Haddad, 2008). Ainda segundo o documento, a relação do ensino de ciências naturais, humanidades (incluindo filosofia e sociologia) e o desenvolvimento de aprendizagens vinculadas à organização da produção teria o potencial de reavivar, sob novas perspectivas, a discussão sobre a politecnia, buscando superar a dualidade educacional.

2.4.5 A constituição da RFEPCT: a realidade do IFG e a institucionalização do Conif/Forproext

Concluída a primeira fase de expansão, abriu-se o caminho para a constituição dos IFs e a RFEPCT. Em 12 de dezembro de 2007, o MEC publicou a Chamada Pública MEC/Setec nº 2/2007, direcionada às instituições federais, com o objetivo de acolher propostas de composições dos IFETs. Os IFETs poderiam ser constituídos mediante transformação de Cefet, de ETF, EAF ou de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal e também mediante integração de duas ou mais instituições federais de EPT de um mesmo estado. Em sua contextualização a chamada pública estabelecia que

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento sócio-econômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações (Brasil, 2007, s/p).

Desse processo, 38 instituições foram aprovadas por meio da Portaria nº 116, de 31 de março de 2008⁹, publicada pela Setec/MEC. A partir daí, a publicação da Lei nº 11.892/2008, condicionou as bases formais para a consolidação da RFEPCT composta, então, por 38 IFs,

⁹ Foram 33 instituições aprovadas na íntegra e aprovadas com adequações. As outras cinco, de acordo com art. 2º da Portaria nº 116, de 31 de março de 2008, referem-se aos IFs do Acre, do Amapá, de Brasília, do Mato Grosso do Sul e de Rondônia, que seriam formalizadas por meio da Lei nº 11.892/2008.

dois Cefets (Minas Gerais e Rio de Janeiro), 22 Escolas Técnicas vinculadas a universidades federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II.

A constituição dos IFs e da RFEPCT, conforme Pacheco (2010), representou uma resposta a um contexto de crise paradigmática e de fragilização das políticas educacionais, ao buscar superar os modelos tradicionais e alinhar a formação profissional a um projeto democrático e socialmente inclusivo, consolidando-se como uma revolução na EPT. O novo modelo concedeu às instituições autonomia político-pedagógica e administrativa, o que possibilitou o enraizamento e a interiorização das unidades em diversas regiões do país.

Essa estrutura *multicampi* e a territorialidade são cruciais, pois permitem aos IFs atuarem como agentes indutores de políticas públicas e inovação tecnológica, identificando demandas específicas de suas regiões e propondo soluções contextualizadas. Nesse processo, os Institutos devem promover a articulação com movimentos sociais, governos e setores produtivos em favor de um desenvolvimento sustentável e incluyente.

No âmbito político-pedagógico, um dos elementos centrais dos IFs é a verticalização e horizontalização das ofertas educacionais. A verticalização permite a oferta de cursos em diferentes níveis, desde a qualificação profissional e o ensino básico até os cursos técnicos subsequentes, bacharelados, licenciaturas e programas de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Essa articulação aproxima a oferta educacional de contextos sociais e produtivos historicamente pouco assistidos. Já a transversalidade refere-se ao diálogo permanente entre educação e tecnologia, que, segundo Pacheco (2010, p. 19), é “o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão”.

A tecnologia, entendida não apenas como aplicação técnica, mas como dimensão que perpassa aspectos socioeconômicos e culturais, configura-se como eixo estruturante dos currículos, organizados por eixos tecnológicos que transcendem a instrumentalização básica. Além disso, torna-se notável a institucionalização do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Embora inicialmente concebido para as universidades a partir do art. 207 da CF/1988, esse princípio, ao ser estendido aos IFs, reforçou a concepção de EPT concentrada na “formação omnilateral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão” e “tem como centralidade o indivíduo e seu coletivo e não o mercado de trabalho” (Aguiar; Pacheco, 2017, p. 14).

A autonomia dos IFs, garantida legalmente, é entendida como relacional e construída coletivamente, por meio do diálogo com a comunidade escolar e a sociedade. Conforme o autor, “a autonomia deve ser exercida nos limites de um projeto de nação esculpido democraticamente

pela população” (Pacheco, 2010, p. 24), o que implica a superação de modelos burocráticos e a adoção de gestões democráticas.

Esse processo, embora represente importantes avanços no campo das políticas públicas para a EPT, não deixa de conformar profundas contradições. Na visão de Frigotto (2018, p. 132)

a engenharia política de criação dos IFs resulta mais de um arranjo político do que de resultado da pertinência social e educacional da inusitada nova institucionalidade que abriga uma verticalidade de ofertas de níveis e modalidades de formação. Uma criação feita por uma negociação pelo alto e, portanto, sem um debate sobre o seu sentido no contexto de nossa sociedade e da precariedade da educação pública, notadamente o ensino médio.

Ainda de acordo com Frigotto (2018, p. 132), politicamente, a criação dos IFs permitiu ao governo alcançar três objetivos. O primeiro era evitar a abertura de novas universidades tecnológicas, sugerindo que a pressão para a primeira criação havia sido imensa. O segundo objetivo era atender a essa demanda com uma solução de meio-termo, conferindo-lhes status de universidade. E o terceiro era a possibilidade de enquadrar a área das escolas agrotécnicas, que, em muitos casos, haviam se tornado "verdadeiros feudos".

Em sua análise, Otranto (2010) corrobora algumas dessas contradições e as amplia ao argumentar que os IFs foram concebidos em um contexto de disputa entre projetos educacionais antagônicos. A autora aponta que, no âmbito dos organismos multilaterais, especialmente o BM, as universidades de pesquisa vinham sendo combatidas sob o argumento de que seriam "muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres" (Otranto, 2006, p. 20). Em contrapartida, esses organismos incentivavam a diversificação da educação superior por meio de modelos institucionais mais flexíveis e de menor custo, como os cursos superiores de tecnologia.

Nesse cenário contraditório, os IFs, embora tenham sido concebidos no bojo de um governo progressista e com um discurso voltado à formação integrada e à justiça social, também podem ser lidos como uma resposta – não isenta de tensões e disputas – a essa pressão internacional por "otimização de custos" e ampliação da oferta de cursos tecnológicos. Não se trata, contudo, de uma relação mecânica ou determinista, uma vez que a criação dos IFs expressa uma síntese contraditória entre, de um lado, a agenda neoliberal e a atuação dos organismos multilaterais e, de outro, as demandas históricas dos movimentos sociais e da educação por uma EPT pública, gratuita e socialmente referenciada.

No Brasil, essas orientações percorrem iniciativas de tecnocratas do Ministério da Educação, de órgãos e conselhos de educação, de entidades empresariais e de empresários da educação, norteando o marco jurídico-político que configura e reconfigura a educação brasileira, sobretudo a superior e a técnica e profissional (Bezerra; Machado; Barbosa, 2016, p. 66).

Cria-se, pois, um modelo organizacional com maior potencial para: atender aos preceitos do capitalismo global; reorientar e conformar as EAFs em uma nova institucionalidade; dificultar, pela via política, o avanço da transformação dos Cefets em universidades tecnológicas e, ao mesmo tempo, contribuir para garantir, em alguma medida, o “viés bacharelesco e de status de setores da alta administração e do professorado” (Frigotto, 2018, p. 133).

No que tange ao conteúdo da política, elementos foram cuidadosamente inseridos para permitir margens ou imprecisões interpretativas com o objetivo de manter de maneira velada a perpetuação dos mecanismos de controle da lógica do mercado sobre a EPT. Isso é evidente no art. 6º, inciso VIII, da Lei de criação dos IFs, que, ao listar as finalidades dos institutos, prioriza a “pesquisa aplicada”, frequentemente reduzida a interesses industriais e empresariais, e o “empreendedorismo/cooperativismo”. Estes últimos podem ser interpretados como roupagens modernas que, na prática, mascaram a intensificação da exploração do capital sobre o trabalho.

Adicionalmente, o inciso IV do mesmo artigo orienta a oferta de cursos com base nos “arranjos produtivos, sociais e culturais locais”. Porém, o foco no “arranjo produtivo” é problemático, pois é um termo excessivamente difuso, podendo englobar desde grandes multinacionais até pequenas associações de trabalhadores. Essa amplitude permite que a formação nos IFs se atrele de maneira substancial às demandas e necessidades desses arranjos, o que pode contradizer um modelo de formação humana, crítica e emancipatória, fundamental para a construção de uma instituição socialmente referenciada.

Nessa linha, Otranto (2010) alerta para a necessidade de vigilância constante por parte de docentes, discentes e técnicos. Torna-se fundamental atentar-se e “investigar se as promessas estão sendo cumpridas, para que se possa avaliar se, realmente, a atual política tem condições de contribuir para a expansão, com qualidade socialmente referenciada, da educação profissional brasileira” (Otranto, 2010, p. 18-19).

Apesar disso, a Lei nº 11.892/2008 carrega em sua essência uma notável originalidade: a concepção político-pedagógica de formação integrada, ancorada nos princípios da interiorização, territorialidade e verticalização — proposta essa com objetivo explícito de superar modelos institucionais preexistentes. Para materializar tal visão, o dispositivo legal estabeleceu diretrizes quantitativas fundamentais, como a garantia e a destinação de “no mínimo

50% de suas vagas para cursos de Ensino Médio, priorizando a forma de oferta Integrada", e um mínimo de 20% das vagas para licenciaturas articuladas à educação profissional (Silva, 2023, p. 466). A formação integrada seria, objetivamente, o elemento estruturante que definiria o eixo tecnológico do câmpus e a base para a progressiva verticalização do ensino, culminando nos cursos superiores e de pós-graduação.

No entanto, o uso do termo "prioritariamente" introduziu uma flexibilidade que abriu margem para "possibilidades de distorções da lei" (Silva, 2023, p. 466), permitindo a oferta de ensino médio nas modalidades concomitante e subsequente, em detrimento do modelo integrado. Até o presente momento, o cumprimento das porcentagens mínimas encontra dificuldades para ser efetivado, pois a prevalência da "cultura política clientelista e fisiologista endógena e exógena" conduziu à criação de câmpus e cursos que não se encaixavam em nenhum princípio e planejamento de interiorização, territorialidade e verticalização. A prevalência do cálculo político sobre o planejamento orgânico gerou graves problemas (Silva, 2023).

Marcada pela manutenção de políticas clientelistas, essa abordagem desencadeou a criação de câmpus em locais que divergiam dos estudos de implantação e da expertise institucional, a oferta de cursos isolados, desconectados das necessidades e demandas do território, e o descumprimento das porcentagens legais estabelecidas. Essas distorções, em alguns casos, resultaram em uma "insustentabilidade administrativo-organizativa" (Silva, 2023, p. 466), evidenciada pela insuficiência crônica de códigos de vagas para técnicos-administrativos em educação e docentes.

Além disso, as disjunções na alocação de pessoal contribuíram para forjar "dualidades estruturais difíceis de serem superadas" no corpo docente: de um lado, profissionais com "cargas horárias elevadas (atuando em diversos níveis e modalidades de ensino)"; de outro, aqueles com "cargas horárias baixíssimas e muitas vezes inexistente (atuando, em via de regra em um único curso superior)" (Silva, 2023, p. 467). Em última análise, ao transferir a expansão para as instituições existentes sem a devida "fiscalização que garantissem o desenho da nova institucionalidade", o processo acabou contribuindo para gerar "travagens à constituição dos princípios" fundadores, comprometendo a formação orgânica e integrada da RFEPCT.

Outra questão, apontada por Otranto (2010), é que a adesão pelas instituições à nova institucionalidade não ocorreu totalmente de maneira voluntária, mas foi mediada por um complexo processo de pressão política, negociações, lutas e resistências. As EAFs, por exemplo, mas não só elas, inicialmente manifestaram uma certa resistência à mudança frente à insegurança quanto à preservação de suas identidades institucionais. Mas, diante das disputas e possibilidades de penalização, acabaram por aderir à proposta por temerem, em certa medida,

a redução de investimentos que poderiam inviabilizar ou prejudicar o funcionamento das escolas¹⁰.

Para mais, embora não se trate de uma contradição propriamente, merece destaque o fato de que esse processo de transição ou transformação não ter apagado a trajetória histórica das instituições que as precederam. Desse modo, ainda que estejam ordenadas sob a mesma base jurídico-política, elas concentram especificidades e diferenças, "traços de tempos diversos", o que implica dificuldades na construção de uma identidade. Essa nova institucionalidade na realidade engendra uma memória secular, fazendo com que os IFs em sua realidade institucional convivam com a memória de longa, média e curta duração, juntando-se, assim, memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década (Frigotto, 2018, p. 131). Dessa maneira,

perduram nos IFs e no IFG relações sociopolíticas herdadas, respectivamente, das ETFs/EAFs e Cefets e da ETFG–Cefet/GO: práticas de gestão centralizadas e autoritárias, conselhos acadêmicos inorgânicos, restrição da participação dos segmentos internos e autonomia institucional restrita etc (Bezerra; Machado; Barbosa, 2016, p. 66-67).

Além disso, a organização multicâmpus e o processo de interiorização resultaram em organizações institucionais que concentram câmpus em regiões dos respectivos estados, que lidam com realidades bastante diversas no que tange às condições socioeconômicas, produtivas e culturais. Portanto, trata-se da tentativa de organizar em rede um conjunto bastante significativo de instituições que concentram histórias, experiências e condições de infraestrutura bastante diversas umas das outras e que, internamente, precisam lidar com um modelo organizacional bastante desafiador.

No que tange ao IFG, a instituição principal e também a mais antiga, localizada na capital, passou à condição de Câmpus Goiânia. As Uneds de Jataí e Inhumas passaram à condição de Câmpus Jataí e Câmpus Inhumas respectivamente. Ainda em 2008, foram implantados dois novos câmpus: Itumbiara e Uruaçu. Outros três se somaram no primeiro semestre de 2010: Câmpus Anápolis, Câmpus Formosa e Câmpus Luziânia. No conjunto da terceira fase de expansão, juntaram-se os Câmpus Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás em

¹⁰ “Os CEFETs que teriam até melhor base objetiva que o do Paraná (CEFET Celso Suckow da Fonseca/RJ e CEFET/MG), que não aderiram à “ifetização”, caíram numa espécie de limbo e aí continuarão até que permaneça à frente do governo o atual conjunto de forças políticas. Nos primeiros anos, estes CEFETs enfrentaram enormes dificuldades administrativas, de financiamento etc. Internamente, isso também levou a tensões de várias ordens. A solidez das instituições e o peso político dos estados onde se situam aos poucos foram revertendo a situação” (Frigotto, 2018, p. 133).

2012, o Câmpus Águas Lindas em 2013 e, por fim, em 2014, os Câmpus Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso. Desde então, o IFG se organiza em 14 unidades espalhadas pelo estado de Goiás, organizadas política, administrativa e pedagogicamente pela Reitoria, localizada em Goiânia¹¹.

Importante destacar que essa nova institucionalidade se insere em um processo mais amplo de reconfiguração socioeconômica do país no seio do capitalismo internacional e de reestruturação da educação, que busca atender às novas exigências do mundo do trabalho e da realidade social, marcada pela diversidade e pela grande relevância atribuída à inovação tecnológica e à ciência.

Para Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 34), o governo Lula, ao fim de seus oito anos de mandato, não conseguiu estabelecer uma política de Estado robusta para a EPT. Ao contrário disso, manteve e aprofundou o "aligeiramento educacional" iniciado pelo governo FHC. Isso foi feito por meio de reformas focadas no sistema produtivo e tratadas como políticas de governo, o que intensificou a mercantilização da educação.

Em 2008, de acordo com Almeida, Lopes e Tabosa (2021), o Fórum de Diretores de Extensão (Fordirex), composto por diretores de extensão e de relações empresariais que faziam parte do Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), se reuniu no então Cefet Alagoas e elaborou a "Carta de Alagoas". O documento defendia “preceitos que garantissem um tratamento equânime na definição das políticas educacionais dos futuros IFs, estabelecendo verdadeiramente a necessária indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão” (Almeida; Lopes; Tabosa, 2021, p. 10).

Com a "Carta de Alagoas", foram estabelecidos pontos considerados essenciais para o desenvolvimento das ações de extensão, como a criação de uma Proex em cada IF, a garantia de estrutura e orçamento para a área, a regulamentação das atividades extensionistas e a sua constituição como um indicador de gestão. Portanto, configurou-se como um documento precursor que definiu os princípios técnicos, científicos e filosóficos sobre a extensão na RFEPCT (Conif, 2013).

No ano seguinte à promulgação da Lei nº 11.892/2008, o Concefet foi substituído pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

¹¹ Acrescente-se que o governo federal, por meio do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), está implantando 102 novos câmpus de IFs em todo o Brasil. Diante desse processo, dois novos câmpus estão em processo de construção no IFG: Cavalcante e Quirinópolis.

Tecnológica (Conif). Nesse novo contexto, o Fordirex foi remodelado para dar lugar ao e Fórum de Forproext.

2.4.6 Fase III da expansão da RFEPCT e a perpetuação de políticas para EPT marcadas pela privatização e aligeiramento da formação

De acordo com Del Roio (2016, p. 48), o pacto conciliatório e as políticas compensatórias colocadas a cabo pelos dois governos Lula (2003–2006/2007–2010) mantiveram todas as garantias requisitadas pelas frações do capital e, ao mesmo tempo, condicionaram um amplo consenso social. Todavia, a manutenção desse pacto estaria seguro desde que se mantivessem as condições favoráveis de crescimento econômico e uma certa tolerância por parte das frações burguesas com o conjunto das políticas públicas que, mesmo de maneira pontual, atendiam a algumas demandas das “camadas mais miseráveis da população” e de parte dos movimentos sociais, o que de fato ocorreu de 2003 a 2012.

Em 2008, outra forte crise abateu o capitalismo, com estopim no mercado imobiliário americano, o que afetou as taxas de acumulação dos grandes bancos. Em um segundo momento, a crise atingiu em cheio também as nações europeias. Diante desse processo, os governos rapidamente lançaram fundos públicos para salvar bancos privados. Esses bancos, por sua vez, aumentaram suas margens de lucro, enquanto os trabalhadores vivenciaram o empobrecimento das suas condições de vida. O Brasil, por meio de medidas de política econômica, conseguiu conter os efeitos mais devastadores da crise, apelidada de “marolinha” pelo então presidente Lula. A gestão dos impactos imediatos do colapso foi importante para manter as bases de sustentação para a eleição de Dilma Rousseff nas eleições de 2010 (Del Roio, 2016, p. 51).

Portanto, ainda sob forte influência do lulismo, Dilma Vana Rousseff do PT é eleita presidente para o mandato (2010–2014). Em um primeiro momento, manteve-se a política educacional dos governos anteriores. Nessa conjuntura, foi conduzida a terceira fase do plano de expansão da RFEPCT. De acordo com Silva (2023, p. 464), em 2011, previa-se a criação de 208 câmpus, divididos em duas etapas: 88 unidades até 2012 e 120 unidades até 2014. No entanto, a última fase de expansão concentrou-se basicamente no aspecto quantitativo, deixando em segundo plano a constituição e fortalecimento dessa nova institucionalidade que pudesse, de fato, ser

capaz de interiorizar e integrar os processos educativos e de produção e difusão de ciência, cultura e tecnologia, a partir de um tipo particular de

formação integrada e em tempo integral, com eixos-tecnológicos definidos de acordo com a territorialidade e que promovessem a verticalização e a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão (Silva, 2023, p. 464-465).

Importante destacar que, imediatamente após a institucionalização formal da RFEPCT, toma ares a discussão em torno da reformulação do PNE. Por meio da Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009, o CNE apresentou as indicações para subsidiar a construção do PNE 2011–2020. O documento do CNE apresentou pontos desconsiderados ou descumpridos em relação ao PNE anterior e também indicou lacunas a serem superadas. Nas discussões apresentadas, a portaria considera o PDE, ao ressaltar que “apesar de não haver sido imediatamente relacionado ao PNE, muitas metas foram alcançadas (totalmente ou parcialmente), especialmente as relativas à melhoria da qualidade do ensino”.

No que tange à EPT, o documento apontava avanços em relação ao estabelecimento do EMI à educação profissional e a expansão da RFEPCT. Todavia, conforme destaca Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 35), embora exista a menção ao PDE, as indicações do CNE partiram do princípio de que o PNE 2001–2010 estivesse plenamente em vigor “sem que apresentasse qualquer tipo de dado relativo ao acompanhamento do desenvolvimento desse Plano durante o seu período de vigência”. O fato é que, segundo Melo e Moura (2017, p. 9), frente às complexas disputas políticas, o PNE somente foi sancionado em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, com vigência de 10 anos a contar da sua publicação.

O tema de fundo do PNE 2014-2024 situava-se em torno da pauta dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação, que ao fim e a cabo foi aprovada contemplando a educação pública e a educação privada e a sua lógica privatizante. Nesse processo, “ganhou o projeto do capital e a luta histórica pela ampliação do financiamento da educação pública foi mitigada, pois a Lei do PNE permite a utilização pela iniciativa privada dos 10% do PIB no Prouni (§ 4º do Art. 5º) e no Pronatec [...]” (Melo; Moura, 2017, p. 9).

Ainda conforme Melo e Moura (2017), no que tange especificamente à EPT, em análise geral, as estratégias e metas apontam para a expansão do número de matrículas na EPT e a perpetuação e avanço da privatização. Acerca desse último aspecto, as referências são veladas em alguns pontos e explícitas em outros como na estratégia 8.4, que propõe expressamente a expansão da oferta gratuita de EPT por parte das entidades privadas. Em contrapartida, o aspecto relevante gira em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltada para os ensinos fundamental e médio integrado à EPT, numa perspectiva que aponta para a formação integrada.

A concepção da expansão das matrículas sob uma lógica de transferência de recursos públicos para iniciativa privada já estava fortemente presente no governo Dilma Rousseff, ainda

numa aproximação com PNE 2001–2010, conforme se verifica por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) sancionado por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.

Esse programa reiterou a intencionalidade de expansão das matrículas e a mobilização de um volume de recursos bastante expressivo. Contudo, as matrículas foram concentradas em cursos de curta duração, aligeirados, voltados para “qualificação” profissional” prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) que não contribuíam para a elevação da escolaridade. Além disso, segundo argumenta Melo e Moura (2017, p. 13), os maiores montantes de recursos públicos foram direcionados à iniciativa privada, com especial participação do Sistema S.

O discurso que respaldou o Pronatec foi a reedição, em essência, de discursos presentes nos anos 1990, segundo os quais a incorporação de tecnologia no país, a ocupação de empregos disponíveis e a criação de perspectivas para os jovens e adultos com baixo nível de escolaridade dependia de formação profissional em massa de populações jovens e adultas. Esse discurso ignorava a deficiência de formação básica daqueles que não possuíam o ensino fundamental ou que se circunscreviam aos limites reproduzidos por esse nível de ensino atualmente, bem como reiterava a exclusão de grandes contingentes da população do acesso ao ensino médio público, gratuito e de qualidade (Barbosa; Oliveira Junior; Bezerra, 2015, p. 173).

Essa lógica de formação fragmentada e aligeirada foi reforçada por meio da Resolução CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a EPT de nível médio. O § único do art. 2º estabelece que as instituições de EPT, para além dos seus cursos regulares, deve oferecer “cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade” (Brasil, 2012).

2.4.7 Desgaste do ciclo político progressista inaugurado em 2013: Golpe de Estado de 2016 e os desdobramentos para as políticas da EPT

O ciclo político progressista inaugurado pelo PT começou a exibir sinais claros de desgaste estrutural a partir de 2013, com as massivas manifestações que eclodiram em diversas cidades do país. Inicialmente, tais protestos foram um clamor por ampliação de direitos sociais, como melhorias nos serviços públicos de transporte, saúde e educação. No entanto, a natureza do movimento rapidamente se transformou, canalizando um difuso sentimento antipartidário e

uma pauta genérica contra a corrupção. Esse processo demonstrou a incapacidade do governo e das forças de esquerda em conduzir a mobilização popular, evidenciando, em conformidade com a análise de Del Roio (2016, p. 52), que o governo petista havia negligenciado a "educação das massas, sua organização e capacidade de mobilização", ao mesmo tempo em que expôs a debilidade das forças anticapitalistas. A disputa pela hegemonia do movimento foi, assim, apropriada e redirecionada pela direita liberal, que soube capitalizar o descontentamento popular.

O cenário de instabilidade política aprofundou-se em 2014, com novas ondas de protestos que se opuseram à realização da Copa do Mundo de Futebol Masculino. Tais manifestações colocaram em evidência os escândalos de corrupção que começavam a vir à tona e criticavam, sobretudo, o enorme volume de recursos públicos dispensados para concretizar o megaevento esportivo. Esse contexto deixou a governabilidade do PT extremamente sensível no período que antecedeu a disputa eleitoral daquele ano.

Apesar do clima hostil, o partido logrou vitória no pleito, ainda que por uma margem eleitoral bastante frágil e reduzida. A vitória pouco expressiva, contudo, teve consequências profundas para a composição de forças políticas no país. Ainda segundo Del Roio (2016), desse processo, desdobrou-se a eleição de um número significativo de governadores alinhados à direita liberal ou de aliados políticos pouco confiáveis, um desastre estratégico para a composição de base de apoio do governo no Congresso Nacional. A Câmara dos Deputados e o Senado passaram a contar com uma presença fortalecida de bancadas com agendas específicas e conservadoras, como a do agronegócio, a evangélica e a da indústria de armas.

Esta nova correlação de forças tornou patente a fragilidade política do governo, abalando as suas bases de sustentação legislativa. Nesse ambiente de crescente antagonismo, as políticas sociais, até então aceitas como um pacto social pelas frações da burguesia, passaram a ser sistematicamente questionadas e enquadradas pelo campo oposicionista como meras ferramentas de clientelismo eleitoral, destinadas a beneficiar exclusivamente o PT.

Numa tentativa de estancar a crise e reverter a perda de sustentabilidade política, o governo Dilma promoveu uma guinada à ortodoxia liberal. Buscou restaurar a confiança do mercado e do setor empresarial por meio de um conjunto de concessões às classes dominantes e da implementação de medidas de ajuste fiscal — incluindo cortes e contingenciamentos em setores estratégicos, em especial, a educação e restrição de direitos trabalhistas e previdenciários.

Nessa leva, encontra-se, por exemplo, o Marco Regulatório da Ciência e Tecnologia, promulgado pela Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. A medida abriu margens para o

avanço da privatização no campo da ciência e do desenvolvimento tecnológico. Em linhas gerais, o marco flexibilizou as condições para o estabelecimento de parcerias com empresas privadas por meio de Organizações Sociais (OSs) para administrar centros de pesquisa, laboratórios e o desenvolvimento de projetos de extensão. A concepção da medida buscou transformar as Instituições de Ensino Superior (IES) em verdadeiras incubadoras para o recebimento de recursos privados direcionando a lógica da ciência e tecnológica para a produtividade.

Essa estratégia não obteve os resultados esperados, gerando a perda de popularidade e a insatisfação e distanciamento das bases que sustentavam seu mandato. Dessa forma, as contradições emergidas em 2013 pavimentaram o caminho para um período de intensa crise política, que minou as fundações do projeto petista e reconfigurou as relações políticas no contexto nacional.

Esse cenário complexo, ainda sob os efeitos tardios da Crise de 2008 no Brasil, culminou no Golpe de Estado de 2016, de tipo parlamentar-judicial-midiático. Tal evento, conforme Silva (2017, p. 7), "demarcou o aprofundamento e a necessidade da completude do processo de modernização-conservação aberto com a Nova República, na medida em que fechou, por um lado, um ciclo de acumulação do capital e, por outro, um modelo de representação político-eleitoral no Brasil". Nesse processo, ficou evidente que a confluência dos interesses das burguesias nacional e internacional não conformava mais o modelo moderado de aplicação das contrarreformas neoliberais mediado pelas políticas compensatórias. O que se pretendia era a aceleração e aprofundamento das contrarreformas, nem que para isso fosse necessário promover uma ruptura democrática para garantir as condições jurídico-políticas favoráveis.

Nesse arranjo de golpe de Estado, houve uma articulação muito bem estruturada entre representantes do Congresso Nacional, frações do poder judiciário e setores da grande mídia burguesa, que se alinharam para derrubar a então presidente democraticamente eleita para estabelecer uma nova ordem política "com o propósito de redesenhar pelo alto as instituições políticas brasileiras, de tal forma a proteger o grande capital dos efeitos da crise, como forma de garantir e preservar os negócios do capital financeiro-rentista" (Silva, 2019, p. 94). Esse fenômeno reflete as determinações sócio-históricas de uma nova fase de acumulação de capital nas regiões periféricas. Tal ciclo é caracterizado por um recrudescimento da luta de classes, que se manifesta por meio da extrema espoliação e da precarização do trabalho (Silva, 2019).

Após a primeira fase do golpe que representou também "uma reestruturação do sistema político brasileiro que implicava na fragilização e, no limite, na destruição dos principais partidos que forjaram a Nova República: PT-PSDB-MDB" (Silva, 2019, p. 96), coube ao vice-

presidente Michel Temer (MDB) assumir a presidência interinamente para implementar as contrarreformas antipopulares. Essas medidas, cuja aprovação seria improvável no governo anterior, foram levadas a cabo sob baixíssimos índices de popularidade e sem a participação da classe trabalhadora, “sempre em nome de respostas emergenciais à crise econômica” (Andrade, 2019, p. 111).

Importante demarcar que a ruptura política entre Michel Temer e Dilma Rousseff já estava em curso antes do golpe, tornando-se evidente em outubro de 2015 quando o MDB, com Temer ainda na vice-presidência, lançou e pressionou pela aprovação do programa “Uma Ponte para o Futuro”. O programa asseverava “a diminuição do papel do Estado em favorecimento legitimado e legalizado à iniciativa privada, impactando de forma ostensiva e negativamente sobre a Educação e a Saúde” (Junior; Brzezinski, 2019, p. 132). Esse documento, que posteriormente funcionou como base da plataforma política do governo interino, já sinalizava claramente o movimento de aceleração e aprofundamento das políticas neoliberais e a disposição de Temer e MDB em protagonizar esse modelo que o governo Dilma buscava evitar.

Nesse contexto, mesmo em meio a ocupações de escolas por todo o Brasil, movimentos grevistas e intensos protestos de massa – duramente reprimidos pelas forças policiais em Brasília-DF (Sinasefe, 2016) ao denunciarem os retrocessos e a natureza antidemocrática do processo –, um conjunto de contrarreformas fundamentais foi aprovado. Entre elas, a Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016, conhecida como “Teto de Gastos”. Essa medida estabeleceu um congelamento dos investimentos primários da União em setores estratégicos como saúde e educação por 20 anos, numa suposta medida para controlar as despesas públicas e combater o famigerado déficit fiscal para a realização do superávit primário. O argumento do suposto equilíbrio fiscal, sob esses termos, passou a ser a tônica do governo golpista e também dos governos seguintes, contribuindo para disfarçar os cortes e contingenciamentos orçamentários e desvio dos recursos públicos das áreas sociais para a rolagem do pagamento do sistema da dívida pública que, em última instância, favorece uma pequena parcela de especuladores e banqueiros que detém os títulos dessa dívida (Filho *et al.*, 2020).

Além desta, outras políticas extremamente desfavoráveis à classe trabalhadora foram implementadas nesse contexto. Destacam-se a terceirização irrestrita e a Reforma Trabalhista. A Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, permitiu a terceirização irrestrita da atividade-fim das empresas que posteriormente, por meio do Decreto nº 9.507, de 21 de setembro de 2018, foi ampliada para a administração pública federal direta, autárquica e fundacional e das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Por sua vez, a

Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, de maneira geral, alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), promovendo mudanças na jornada de trabalho, nas férias e negociações de salário de maneira a privilegiar o “negociado sobre o legislado”.

A argumentação do governo golpista era a de que a medida contribuiria para retomada do crescimento e geração de emprego. Mas, na prática, enfraqueceu a justiça do trabalho e regrediu as condições de trabalho num contexto de ampliação do subemprego e da informalidade e da precarização. Embora a Reforma da Previdência não tenha sido aprovada, o governo golpista se empenhou arduamente para a tramitação do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 287/2016, que considerava um conjunto de retrocessos para a classe trabalhadora, entre eles, a ampliação da idade mínima e do tempo de contribuição para atingir a aposentadoria.

O campo educacional, especificamente, representou um elemento central das contrarreformas, o que indicou a pressa por “neutralizar os avanços limitados dos governos Lula e Dilma” (Saviani, 2020, p. 6) e conduzir alterações profundas nas políticas públicas educacionais a partir dos ditames dos organismos multilaterais e sob a influência dos aparelhos privados de hegemonia da ordem burguesa como o “Movimento pela Base” e “Instituto Ayrton Senna”. Sob a tutela do autoritarismo e sem qualquer discussão, o governo golpista, sobrepondo-se às diretrizes do PNE 2014–2024, promulgou a MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu a chamada Reforma do Ensino Médio (REM). Assim que promulgada, a contrarreforma foi recepcionada por uma “avalanche de críticas” (Saviani, 2020, p. 8), na medida em que aprofundou a dualidade educacional sob novas bases.

Saviani (2020) aponta uma série de elementos preocupantes que foram alvo de questionamentos por diversas entidades que atuam em defesa da educação pública. Entre esses elementos, destaca-se a reedição da fragmentação curricular, na qual a flexibilidade dos chamados “itinerários formativos”, incluindo o técnico-profissional, mascara uma predeterminação que tende a conduzir a maioria dos estudantes, principalmente as filhas e filhos das classes trabalhadoras, a uma formação mais simplificada, aligeirada e técnica, em detrimento da formação intelectual mais completa que se mantém preservada às elites.

Outro ponto é a falácia em torno da liberdade de escolha relacionada à definição de um projeto de vida pelos adolescentes. Sobre esse aspecto, Saviani (2020) argumenta que os adolescentes, na faixa etária dos 15 anos, ainda não congregam as mínimas condições de proceder a essa escolha. Na realidade, o artifício representa uma anulação da atividade docente e da prática educacional em seus vários aspectos.

Além disso, a REM contribui para a precarização do trabalho docente e o empobrecimento da formação, ao permitir a atuação de "profissionais com notório saber" sem a devida qualificação. Ademais, Saviani (2020) critica a ênfase e a “vitrine” que a REM emprega para a política de fomento para o avanço das escolas de tempo integral, visto que sua amplitude é inexpressiva em relação à totalidade de escolas no território nacional, o que, na prática, torna a universalidade impraticável, além de implicar a exclusão integral dos alunos que precisam trabalhar.

Posto isso, em vez de retroceder ou rever os pontos da medida diante da “avalanche de críticas” apontadas por fóruns, associações, sindicatos, organizações estudantis, conselhos educacionais estaduais, entre outros, o governo não só formalizou a (contra)Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, como também lançou, nesse processo, uma “agressiva campanha publicitária com muitas inserções diárias nos meios de comunicação tentando iludir a população ao passar a ideia de que se trata de uma reforma baseada em amplo diálogo e que contava com apoio da ampla maioria dos estudantes do ensino médio” (Saviani, 2020, p. 12).

Interessante ponderar que, após a tramitação da REM, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹² ao CNE em abril de 2017. O documento foi elaborado sob a ótica neoliberal-flexível extremada, numa “concepção de BNCC cindida e fragmentada, desvirtuando a concepção de Educação Básica” (Silva, 2019, p. 88). A recomposição forçada do CNE (com a revogação de nomeações feitas por Dilma Rousseff e a nomeação antecipada de novos conselheiros pela Gestão Mendonça Filho/Maria Helena Guimarães de Castro) foi uma estratégia autocrática fundamental para controlar a aprovação da BNCC.

No que tange ao Ensino Infantil e Fundamental, o Parecer CNE/CP nº15, de 15 de dezembro de 2017, foi homologado pelo MEC por meio do Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, e sobre o Ensino Médio, o Parecer CNE/CP nº 15, de 4 de dezembro de 2018, foi formalizado por meio da Portaria nº 1.348, de 14 de dezembro de 2018.

A REM estabelece, portanto, uma relação direta e se protege a partir das alterações estabelecidas na BNCC, que, apesar de assumir “o compromisso com a educação integral” e enaltecer uma estrutura que “valoriza o protagonismo juvenil” e atende aos “interesses dos

¹² “Do ponto de vista formal, pode-se dizer que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) caracteriza-se por ser um Documento normativo que determina os conhecimentos essenciais da Educação Básica, desde o Ensino Infantil ao Ensino Médio, dessa forma o Currículo da Educação Básica, tanto de Escolas Públicas quanto privadas, seria constituído e desenhado a partir das regulamentações e garantias normatizadas pela BNCC” (Silva, 2019, p. 93).

estudantes" (Brasil, 2018), estabelece, na prática, a reconfiguração do currículo escolar sob uma “lógica fragmentária e excludente” e alinhada profundamente aos interesses do capital.

A BNCC, entre outras questões, em diálogo com a REM, desobriga diversas disciplinas com exceção de português e matemática, impondo os chamados “itinerários formativos” organizados em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (Brasil, 2018). Para Bezerra (2019), a aparente flexibilidade baseada nas preferências do estudante, na verdade, falsifica o aligeiramento, a fragmentação do conhecimento e o descompromisso com um modelo de educação mais ampla. Essa mudança, aliada à fusão de matérias em “áreas de conhecimento”, projeta um cenário de desemprego em massa para professoras e professores.

Além disso, a BNCC estabeleceu que mais de 40% do currículo fosse uma “parte flexível” sem detalhamento claro das disciplinas, o que abre caminho para a oferta de aulas não tradicionais, seja *online*, seja em instituições privadas, transformando uma parcela significativa do Ensino Médio em um “curso a distância”. Outro ponto de preocupação, como já destacado, é a possibilidade de contratação de docentes pelo “notório saber”, dispensando a formação pedagógica e específica.

Toda essa reorganização curricular flexível, focada na promoção de competências e habilidades para a chamada 4ª revolução tecnológica, traduz-se em uma nova proposta de escola que se desenvolve a partir de um currículo reduzido, fragmentado e esvaziado. Isso, associado às demais contrarreformas, busca readequar a reprodutibilidade do capital na estrutura social brasileira, condicionando a formação objetiva e subjetiva adaptada às novas dinâmicas da acumulação capitalista. Além disso, os desdobramentos das medidas tendem a se consolidar como justificativa para reduções de investimentos públicos e, por meio direto e indireto, promover a transferência desses recursos para a iniciativa privada.

Outro movimento que ganhou destaque no contexto do governo golpista de Michel Temer foi o “Escola Sem Partido”. Sua expressão tramitada sob a alcunha de vários Projetos de Lei (PL), em suma, buscava limitar sob coerção, violência e medo, a atuação do educador para se evitar uma possível “doutrinação ideológica e política”. Nessa lógica, os estudantes são transformados em possíveis “delatores” prontos a incriminar qualquer opinião ou diálogo em sala de aula que extrapole os parcos limites do conservadorismo.

Essa concepção se desenvolve em um contexto fortemente marcado pelo antipetismo, que concentra, para além da aversão ao partido, “o desejo de extermínio do pensamento crítico e das instituições, grupos sociais e indivíduos que lutam por justiça e igualdade social caracterizando-os como bandidos” (Frigotto, 2020, p. 31-32). O professor (não educador), na

lógica da Escola Sem Partido, que se coloca efetivamente como uma escola de partido único, assumindo, essencialmente, o aspecto funcional técnico de transmitir conhecimentos dos manuais e apostilas de maneira “neutra”. Embora se trate de uma “aberração”, inclusive do ponto de vista constitucional, a concepção implícita no projeto ganha destaque e dimensão ao ser disseminado na sociedade civil. Ao defender um modelo educacional antidemocrático, o projeto se alinha aos interesses do capital e torna-se peça importante que se articula às demais contrarreformas educacionais.

O conjunto dessas contrarreformas se apresenta como uma grave preocupação para os IFs e para a RFEPCT. A REM, especialmente, pode, em última instância, representar a dissolução e o empobrecimento do Ensino Médio Integrado (EMI).

Para Bezerra (2019), a REM, ao instituir os itinerários formativos e reduzir drasticamente a carga horária da formação geral básica, rompe, na prática, com a essencial relação entre a formação geral e a EPT numa lógica de educação integral e politécnica. Isso acaba por privilegiar a lógica fragmentada e de rápida qualificação profissional. Tal cenário ameaça descaracterizar o projeto pedagógico dos IFs, transformando a formação do EMI em um modelo de justaposição, no qual a formação técnica e tecnológica seria privilegiada em detrimento de uma sólida e crítica formação geral. Assim, o sentido e a qualidade desse projeto, que representa um dos elementos mais importantes concebidos a partir da Lei nº 11.892/2008, pode fazer retroceder os avanços arduamente conquistados em direção a uma formação politécnica e integrada, consolidando, em seu lugar, a fragmentação e a precarização da educação.

Todavia, a forma como o conjunto dos IFs tem lidado com a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PCCs) de EMI frente à REM e à BNCC é diversificada. Não obstante a pressão do MEC e os interesses da burguesia, essa diversidade se manifesta na autonomia político-pedagógica e administrativa dos IFs. Isso ocorre em um cenário de intensos tensionamentos e disputas de projetos educacionais, marcado pela pressão e luta dos movimentos estudantis e das entidades sindicais, que assumem dimensões e circunstâncias específicas em cada instituição. Dessa maneira,

os impactos da Reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação (IFs) têm ocorrido em ritmo e forma diversificados, o que está relacionado com a forma pela qual cada Instituto Federal de Educação (IFs) tem compreendido esse processo, ora fazendo adesão, ora negociando com os pressupostos presentes nos textos, ora reagindo e não fazendo a adequação do currículo dos cursos técnicos integrados aos pressupostos presentes na Reforma do Ensino Médio (Araújo, 2023, p. 5).

É fundamental ponderar: as contrarreformas, embora se manifestem em diferentes frentes, interligam-se mutuamente em um ataque coeso e feroz contra a classe trabalhadora e, conseqüentemente, contra qualquer projeto de sociedade que questione ou vise à superação do sistema vigente. Nesse contexto, a educação deve ser constantemente desumanizada e esvaziada de sentido para dar lugar à formação de um ser humano adequado, objetiva e subjetivamente, às necessidades hegemônicas do "Deus mercado".

Paralelamente, o Estado precisa direcionar as políticas públicas para assumir sua função primordial de garantir as condições para a acumulação capitalista. Isso exige que se faça mínimo em sua face social e máximo para os interesses da burguesia, como já mencionado, drenando recursos públicos que seriam direcionados a saúde, educação, moradia, saneamento básico, transporte público, etc. para a iniciativa privada, como é evidenciado pelo pagamento inegociável dos juros da dívida pública. Em outras palavras, o capital a partir dessas medidas busca recompor sua capacidade de valorização aumentando a taxa de exploração da mais valia no processo produtivo e a remuneração do capital fictício no plano financeiro. Nas palavras de Frigotto (2021, p. 120),

trata-se de uma agenda insensata porque não só congela direitos fundamentais à vida, mas os extermina, jogando milhões de trabalhadores ao desemprego, subemprego e ao desespero, tornando-se vítimas das mais brutais violências do estado. Tudo isso com promessas falsas em nome de salvaguardar os lucros, especialmente dos bancos.

Interessante destacar que as forças populares e antineoliberais, embora tenham demonstrado sinais de resistência às contrarreformas, se mostraram frágeis ao longo do processo. A leitura sobre essa fragilidade gira em torno de vários aspectos. O primeiro está relacionado ao mecanismo de aparelhamento e transformismo impostos pelos governos petistas aos movimentos sociais e partidos de esquerda, que geraram um processo amplo de desacumulação político-ideológica-organizativa.

Além disso, a insistência do PT em não promover um enfrentamento direto ao Golpe de Estado, apostando na negociação e na possível blindagem do Lula (que acabou não ocorrendo), terminou, por um lado, fortalecendo a pauta do golpe e, por outro, enfraquecendo a atuação de importantes forças, como a CUT e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Destaca-se também que as forças antineoliberais acabaram por se consolidar sob uma lógica defensiva com o slogan “nenhum direito a menos”, partindo do pressuposto de que antes os direitos estavam salvaguardados, numa lógica do “menos pior”.

No tocante aos desdobramentos para a RFEPCT, estabelecida como uma política educacional importante que, apesar de contraditória em certos elementos e com limitações, concentra avanços, precisa ser drenada, esvaziada e estruturada sob lógicas que não a emancipação da classe trabalhadora e a democratização do acesso à educação. Assim, para além da REM, os IFs são impactados pela limitação de investimentos públicos por meio de contingenciamentos e cortes orçamentários. Isso potencializa o sucateamento das condições estruturais e de manutenção das instituições, o que, por sua vez, tende a limitar o financiamento de ações de ensino, pesquisa e extensão, resultando em um processo educativo mais restrito que retrocede a democratização da educação.

Para mais, a expansão irrestrita da terceirização configura-se como um fator de profunda fragilização das carreiras no serviço público no âmbito da RFEPCT. Esse processo impacta notadamente os servidores técnico-administrativos em educação (TAEs) e, de forma mais ampla, compromete as próprias perspectivas e condições de funcionamento e gestão dos IFs. A abertura para contratações sem concurso público em setores cruciais, inclusive a área da docência, consolida um cenário de precarização laboral e influência massiva da iniciativa privada no âmbito da administração pública. Essa lógica fomenta o surgimento de empregos sub-remunerados e um crescente conjunto de trabalhadores desprovidos da estabilidade próprias do regime estatutário.

A ausência de estabilidade apresenta consequências que superam a individualidade do trabalhador: ela representa uma ameaça direta à imparcialidade, à independência e à continuidade das políticas públicas, cruciais para o fortalecimento da democracia e para a garantia da qualidade dos serviços prestados à população. Esse panorama é um reflexo visível da terceirização em marcha e da concepção da educação como mercadoria. Nele, a lógica produtivista, empresarial e gerencial se sobrepõe, alcançando a máxima precarização das relações de trabalho e, por extensão, da própria qualidade da educação pública.

Ainda no que tange à RFEPCT, houve por parte do Governo Michel Temer, a partir das atribuições da Setec/MEC, movimentações no sentido de viabilizar um projeto de reordenamento dos IFs no que tange à interferência na distribuição de câmpus, criação e aglutinação de instituições. Todavia, o processo foi denunciado por entidades sindicais diante da falta de transparência e inexistência de diálogo, além de se basear em argumentos pouco convincentes num contexto de grande instabilidade política e econômica (Sintietfal, 2018). O Conif emitiu nota pública, em 17 de abril de 2018, posicionando-se contrário à interferência unilateral na distribuição dos câmpus e apontando que a prioridade era a defesa da consolidação das unidades já existentes (Conif, 2018).

2.5 A extensão no Brasil: das primeiras formas de extensão até a constituição da RFEPCT

Na medida em que este trabalho, em última instância, busca analisar a política educacional de extensão do IFG de 2009 a 2024, cabe, no conjunto da presente historicização, levantar, relacionar e promover as mediações para trazer à tona o processo de desenvolvimento do campo extensionista no Brasil. Para tanto, é necessário recuperar a sua gênese associada às IES que antecederam a formalização das universidades brasileiras na segunda década do século XX.

2.5.1 As primeiras formas de extensão no Brasil

A história das universidades, com raízes quase milenares no ocidente, contrasta com a tardia fundação das primeiras universidades no Brasil, que só ocorreu na primeira metade do século XX. Embora já existissem escolas de cursos superiores, a primeira universidade foi, de fato, criada em 1920 com a instituição da Universidade do Rio de Janeiro por meio do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Em contraposição, “desde o século XVI já tinham sido criadas diversas universidades no restante da América Latina” (Sinasefe, 2023, p. 65).

Ao emergir nesse contexto, a universidade brasileira introduziu perspectivas corporativistas das instituições europeias. Estas eram vistas como canais cruciais de distinção social para as elites, em nítido contraponto à população subalternizada. Simultaneamente, houve a herança do "competitivismo" tecnicista proveniente do modelo estadunidense (Romão; Loss, 2014, p. 147). Para além dessas influências, o processo de construção da concepção e identidades das universidades brasileiras foi influenciado pelas "lutas presentes nas demais universidades latino-americanas" em torno do papel da “garantia da soberania nacional” (Sinasefe, 2023, p. 65-66).

A essência dessas universidades estava vinculada à construção de uma cultura acadêmica. Essa cultura era resguardada por uma concepção clássica, influenciada pelo Iluminismo, e se apoiava na produção do conhecimento sob a lógica positivista e cartesiana, buscando a "verdade" de forma absoluta. A ênfase no conhecimento e na cultura geral acabava por manter uma distância significativa das bases materiais da sociedade, estabelecendo uma relação direta com a formação intelectual das elites. Nas palavras de Gramsci (2024, p. 567-568), “a universidade é a escola da classe dirigente por excelência e é o mecanismo pelo qual ela seleciona os elementos individuais das outras classes a serem incorporados ao seu pessoal de governo, administrativo e dirigente”.

Dessa maneira, embora as universidades tenham sido formalizadas a partir dos anos 1920, as primeiras experiências de extensão surgiram na década anterior em instituições de cursos superiores, inspiradas pelo modelo europeu das UPs. Conforme argumentam Machado e Maia (2024, p. 32-33), a partir do trabalho de Maria Garcia Rosada (1975), a experiência das UPs

resulta de interesses diversos representados por setores da burguesia progressista e de intelectuais e militantes socialistas, em vários países da Europa no final do Século XIX e início do Século XX, para com a formação dos trabalhadores.

Portanto, trata-se de ações e experiências heterogêneas que se desenvolviam a partir de intensas disputas políticas no âmbito da sociedade "num confronto entre positivismo e idealismo, entre manutenção e superação da condição de subalternidade das camadas populares" (Machado; Maria, 2024, p. 36).

Para Demichelli e Silva (2025, p. 292-293), as UPs representaram um campo de tensão social e cultural. De um lado, a burguesia liberal, apoiada pela ala progressista cristã, via na ciência o caminho para o "progresso e harmonia social". De outro, os trabalhadores buscavam, por intermédio do "conhecimento mais elaborado", a garantia de sua autonomia política e organizacional. Apesar de sua "prática dual" e das disputas internas que as tornaram "arenas de tensionamentos no campo social", as UPs exerceram uma função crucial para a "elevação da cultura e da concepção de mundo das classes populares" (Demichelli; Silva, 2025, p. 293).

No contexto brasileiro e a despeito da tardia criação das universidades formais a partir de 1920, as primeiras ações de cunho extensionista foram realizadas no início da primeira década do século XX, "registradas nas Universidades Populares do Brasil, que ficaram conhecidas como Universidades Livres". O objetivo era prestar "assistência à população carente, por meio de cursos e ações oferecidas àqueles que não frequentavam a universidade" e tal perspectiva assistencialista se acentuou, sob uma lógica de prestação de serviços, a partir dos anos 1920 (Morges; Lara, 2024, p. 384-386).

Esse breve panorama evidencia as disparidades históricas no que concerne à constituição do ensino superior e, em sua esteira, da EPT no Brasil: enquanto as universidades tiveram sua gênese atrelada à valorização da intelectualidade e historicamente associada às elites, a EPT se fundamentou, predominantemente, no adestramento técnico e moral da classe trabalhadora. Tais características originais influenciaram diretamente a concepção de extensão difundida por cada tipo de instituição ao longo de seus processos de transformação histórica. É

crucial, contudo, situar que as primeiras iniciativas extensionistas no país emanaram da extensão universitária. Posteriormente, conforme será abordado, este modelo foi progressivamente apropriado e adaptado pelas conformações da EPT.

Nos anos de 1930, as universidades, embora preservassem os elementos mencionados, foram direcionadas para a formação de intelectuais e cientistas técnicos altamente qualificados e adequados ao processo de industrialização, modernização e urbanização, o que refletia a concepção de modernização das elites brasileiras. Esse redirecionamento, baseado no Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, ficou conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras. O instrumento buscou modernizar e estruturar o ensino superior no país ao estabelecer o sistema universitário como modelo preferencial aos institutos isolados, instituir a organização técnica e administrativa das universidades brasileiras e regulamentar a finalidade do ensino universitário (Brasil, 1931).

Essa política pública, para além de significativas reestruturações no âmbito do Ensino Superior brasileiro, reconheceu oficialmente, pela primeira vez, o campo educacional da extensão universitária. Essa premissa pode ser observada no art. 42 do referido Decreto, que estabeleceu que a extensão universitária seria efetivada “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, 1931). O art. 109, também, orientou a extensão universitária para a difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo, a partir de cursos e conferências (Brasil, 1931), “sendo considerada como um dos meios pelo qual a universidade manifesta sua vida social” (Morges; Lara, 2024, p. 386).

Na exposição inicial do Estatuto das Universidades Brasileiras, o ministro Francisco Campos caracterizou a extensão universitária como um “poderoso mecanismo de contato dos institutos de ensino superior com a sociedade”. O ministro argumentou que, ao estender os benefícios acadêmicos à comunidade externa, a universidade estaria atuando “de modo eficaz para elevar o nível da cultura geral do povo, integrando-se à função educativa que lhe cabe no cenário contemporâneo” (Brasil, 1931).

Na visão de Tavares (2001, p. 75), citado por Silva e Ackermann (2014, p. 12), o decreto, apesar de mencionar o “benefício individual e coletivo” e a busca por “soluções de problemas sociais”, limitava-a essencialmente a cursos e conferências com foco educacional ou utilitário. Nesse contexto, segundo Tavares (2001), a extensão atuava como difusora da ideologia de um regime forte e autoritário promovido por Francisco Campos, sendo um veículo de “ideias e princípios” orientados pelos “altos interesses nacionais”. Sem cair em anacronismo,

vale mencionar que, ainda hoje, cursos dessa natureza, como já dito anteriormente, são largamente propostos e ofertados, seja na universidade, seja nos IFs.

É possível afirmar que a concepção de extensão prevista no Estatuto das Universidades de 1931 centrava-se numa perspectiva limitada, assistencialista e preocupada em difundir conhecimentos produzidos pela intelectualidade acadêmica. De acordo com Souza (2005, p. 257), essa era a concepção de extensão amplamente difundida na época, compreendida “em termos de propagação da cultura e de interação da universidade com o povo. E para implementá-la seria por meio de cursos e divulgação de conhecimentos artísticos e científicos”.

Sob tal perspectiva, o segundo ciclo do desenvolvimento da extensão universitária no Brasil, a partir dos anos de 1930, foi marcado pelo crescimento dos projetos de extensão desenvolvidos por iniciativas individuais e isoladas de docentes vinculados às universidades. Contudo, esse crescimento foi influenciado, em grande medida, pelo avanço da organização do movimento estudantil, que sempre incluiu a extensão no cerne das reivindicações por reformas universitárias. Essa articulação estudantil intensificou a retomada da ideia da UP, a partir de 1938, inspirada ainda pelas ideias do Manifesto de Córdoba de 1918 (Rocha, 1984, p. 29-30). Esse processo de intensificação das lutas estudantis coincidiu com a criação da UNE, também em 1938.

De maneira geral, vê-se que, embora a extensão tenha sido formalmente reconhecida e tenha avançado em números e relevância, manteve-se restrita às relações com algumas universidades. A sua concepção continuou alinhada a uma perspectiva assistencialista e utilitarista, ainda distante dos problemas sociais, com caráter unidirecional (universidade para sociedade) e sem uma vinculação efetiva com o ensino e a pesquisa.

2.5.2 A educação e a EPT no contexto das reformas educacionais do período da ditadura civil-militar no Brasil: desdobramentos sobre a extensão

Como já dito, durante o regime cívico-militar, ocorreram reconfigurações na EPT em consonância com as demandas do mercado. O Decreto-Lei nº 547/1969 autorizou as ETFs a ofertarem cursos superiores de curta duração, ampliando “as condições para a formação de um tipo específico de quadros técnicos” intermediários (Machado; Pires; Barbosa, 2015, p. 27). Esse movimento se aprofunda com a Lei nº 5.692/1971, imposta de forma “autocrática, antidemocrática e antipopular” e subordinada à política econômica da ditadura (Silva, 2023, p. 460), que instituiu a profissionalização compulsória no 2º grau. Mesmo se apresentando como superação da dualidade educacional, a medida atendeu simultaneamente à demanda por

escolarização e por “mão-de-obra” para o “milagre econômico” (Moura, 2007, p. 12-13), mantendo, na prática, a desigualdade entre redes e reduzindo a formação a um “caráter instrumental e de baixa complexidade” (Moura, 2007, p. 13).

Essas ações, conforme destacam Machado, Pires e Barbosa (2015), se localizam em um panorama de um novo modelo de acumulação capitalista, flexível e neoliberal, associada à difusão tecnológica global, o que impulsionou a especialização produtiva, em detrimento da diversificação industrial. A matriz tecnológica microeletrônica, marcada pela automação, reconfigurou as relações de trabalho, exigindo maior integração entre operadores, produtores materiais e engenheiros/técnicos. Essa mudança elevou a demanda por trabalhadores mais qualificados e escolarizados, capazes de operar, otimizar e controlar o ritmo da produção. Isso culminou na necessidade de uma nova formação profissional flexível. Simultaneamente, o poder de intervenção do Estado foi restringido pelo crescente domínio do grande capital bancário-financeiro e industrial e pelos arranjos internacionais.

De acordo com Silva (2023), a ditadura civil-militar brasileira, ao manter sua política de alinhamento e submissão aos interesses do capital imperialista estadunidense, impôs à educação os acordos MEC-USAID. Tais convênios, firmados de 1964 a 1965 entre a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e o MEC, resultaram em uma profunda reestruturação do ensino básico e superior no Brasil. A disseminação da “teoria” do capital humano, como panaceia para solucionar as desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, Unesco, FMI, USAID, Unicef) e regionais (Cepal, Cinterfor), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (Frigotto, 2003, p. 41).

A propósito, a teoria do capital humano foi elaborada a partir dos estudos coordenados por Theodoro Schultz (1902-1998) nos EUA durante os anos de 1950. Segundo Gentili (2009, p. 1073), essa teoria postula que a educação atua como um fator de produção, conferindo aos agentes econômicos maior capacidade de ingresso e competitividade no mercado. Nessa perspectiva, indivíduos que utilizam racionalmente seus “bens educacionais” aumentam seus lucros e maximizam benefícios, desenvolvendo estratégias competitivas em um ambiente cada vez mais seletivo.

Dessa maneira, a escolarização é vista como um meio que eleva a produtividade e intensifica a competição pelo domínio dos conhecimentos técnicos e disciplinares, essenciais para a ocupação das melhores posições e a apropriação dos mais disputados benefícios. A lógica central da teoria estabelece que “o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis,

tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano de mobilidade individual” (Frigotto, 2003, p. 41). No Brasil, a figura de destaque na proliferação dessa teoria foi Mário Henrique Simonsen (1935-1997), criador do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Conforme Frigotto (2003, p. 42), Simonsen “pregava ao mundo que o Brasil tinha encontrado seu caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades, não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação”.

De maneira geral, as reformas educacionais desse período aprofundaram a dependência política, econômica e cultural aos interesses do capital-imperialismo estadunidense, buscando desmontar a possibilidade de um projeto educacional público, gratuito e potencialmente emancipatório. De acordo com Lopes e Bernardes (2005), no âmbito do ensino superior, a Reforma Universitária promulgada por meio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sob o pretexto de modernização das universidades, e influenciada pelos acordos MEC-USAID, importou modelos empresariais baseados nos princípios de rendimento e eficiência.

No que tange à extensão universitária, a reforma a elevou, pela primeira vez, “como uma prática oficial” situando-a “no discurso oficial e permitindo a abertura de caminho para o processo da sua institucionalização nas universidades (Balduino; Mesquita, 2025, p. 292).

No entanto, a partir de 1964, sofreu algumas mudanças no que tange ao seu escopo, na medida em que suas principais linhas de frente estavam relacionadas ao projeto Rondon e ao Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac), a partir de uma atuação assistencialista rural (Forproex, 2012). As ações de extensão compreendidas no período das décadas de 1970 e 1980 foram profundamente questionadas pelas comunidades acadêmicas, “pois elas foram desenvolvidas de forma integrada à institucionalidade estatal, instalando a troca de favores em diferentes espaços, demarcando territórios públicos em favor dos privados e dos jogos de interesses” (Morges; Lara, 2024, p. 386).

Para Nogueira (2019, p. 153-154), a reforma universitária, por meio do art. 20 da referida Lei, condicionou “a extensão a cursos e serviços, por meio dos quais, a universidade estende, às comunidades, atividades de ensino e resultados de suas pesquisas”. Dessa forma, manteve, “portanto, a concepção tradicional de extensão, não tendo incorporado importantes avanços da prática do movimento estudantil”.

Além disso, o art. 40 apresenta, na visão da autora, “um elemento de retrocesso às discussões sobre extensão”, uma vez que a estabelece “desvinculada de planejamento institucional, retirando sua natureza acadêmica, desarticulada do ensino e da pesquisa”. Dessa maneira, a extensão é dirigida “apenas ao estudante, dispensando a participação do professor”,

o que atribui a ela um "caráter opcional e assistencial". Contudo, Siqueira (2025, p. 7) enfatiza que a alínea a, do art. 40 da referida reforma inseriu um elemento social na extensão universitária, ao orientar que as IES deveriam proporcionar aos seus discentes a "participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento" (Brasil, 1968).

Não se pode desarticular a extensão desse período do cenário das reformas educacionais implementadas no contexto da ditadura civil-militar brasileira, que implicaram a adoção de uma "formação tecnicista generalizada, dependente e subordinada" no campo da política educacional, difundindo-se uma "formação reificada, que independe de elevação de escolaridade, de tal forma a manifestar-se no âmbito do fetichismo da tecnologia" (Silva, 2023, p. 460).

O alicerce desse tecnicismo encontra-se na cisão entre instrução e educação, a partir da qual se edifica a fundação do ensino simples, difundido em todos os níveis. Em última instância, a ditadura civil-militar brasileira reproduziu a "lógica e a dinâmica do exclusivismo político-educacional" (Silva, 2023, p. 460), caracterizado, em linhas gerais, pela instrumentalização da educação para a manutenção dos interesses político-econômicos a partir da difusão da ideologia, opressão aos movimentos antagônicos e restrição ao conhecimento por meio de alterações curriculares e censura.

Logo, ainda que se insira na Reforma Universitária uma passagem linguística que assinala a função social comprometida com a melhoria de vida das comunidade, não se pode esquecer de que o contexto em que se insere é o da consolidação do modelo neoliberal, que representou uma profunda transformação na estrutura do capitalismo global e provou que "não se trata de uma alternativa para a crise, mas a busca da recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exacerbação da exclusão social" (Frigotto, 2003, p. 81).

Esse novo paradigma de acumulação, caracterizado por processos interligados que reconfiguraram as relações entre capital, trabalho e Estado, para além de outras implicações, revela três questões que demandam atenção imediata: a reestruturação produtiva e o desemprego estrutural; a financeirização e a inversão de poder do capital; e a redefinição coercitiva do papel do Estado nacional – este último, responsável por remodelar as políticas sociais à luz dessa nova lógica de acumulação.

Dessa maneira, a educação assume um papel fundamental na reprodução neoliberal. Isso se deve ao seu potencial duplo: por um lado, promove o desenvolvimento científico e tecnológico, agregando valor às forças produtivas; por outro, é um campo crucial para a

operação ideológica, pois inculca na sociedade concepções de política, governo e educação alinhadas aos interesses do sistema de produção e reprodução capitalista.

Existe, portanto, uma correlação direta entre as reformas administrativas do Estado e as políticas educacionais, que se baseia em uma lógica "gerencialista". Em última instância, esse modelo visa à redução de investimentos governamentais e à estruturação e perpetuação, nas instituições educacionais, de um modelo em que as decisões e escolhas são consistentemente balizadas pelos critérios do mercado (Azevedo, 2004).

Se o panorama é o de instrumentalização da educação para a manutenção dos interesses político-econômicos, a extensão, sendo como parte desse processo, tende a ser, por conseguinte, configurada de forma predominantemente instrumental e tecnicista, distante de perspectivas emancipatórias ou efetivamente dialógicas. Subordinada à “formação tecnicista generalizada, dependente e subordinada” e à “formação reificada” (Silva, 2023, p. 460), sua atuação tende mais à adaptação dos sujeitos às exigências do capital do que à transformação das condições de vida da classe trabalhadora, afastando-se de práticas territorializadas e reforçando sua função na reprodução da ordem vigente.

2.5.3 Redemocratização, mobilização e a nova concepção da extensão: o caminho para a CF de 1988 e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão

De acordo com Saviani (2018), a transição da ditadura civil-militar para a fase democrática no Brasil foi um processo planejado e controlado pelas elites dirigentes. Essa passagem se iniciou com a política de “distensão lenta, gradual e segura”, formulada no governo Ernesto Geisel (1974–1979). O processo continuou com a “abertura democrática”, marcada pela Lei da Anistia (Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979), sob o governo do General João Batista Figueiredo (1979–1985), culminando na “Nova República” em 1985. A característica central dessa mudança foi a estratégia de conciliação pelo alto, que tinha como objetivo primordial garantir a continuidade da ordem socioeconômica e, assim, preservar os privilégios da burguesia.

Entretanto, de acordo com Silva (2019), frente ao avanço das forças democráticas, movimentos sociais e populares entre os anos de 1970 e 1980, as classes dominantes foram forçadas a promover concessões nos mais variados aspectos em favor das classes trabalhadoras no que concerne a direitos civis, políticos e sociais. Para Maciel (2011, p. 100), essa situação aponta para o fato de que as forças políticas das classes subalternas, mesmo diante de manobras para inviabilizar sua efetiva participação no processo constituinte, conseguiram avançar se

aproveitando de uma “ausência de unidade entre as frações do bloco no poder, cujas dissensões permitiram o avanço político das forças de esquerda”. Com essas características, a CF/1988, no campo da educação, resguardou um “conjunto de princípios, a partir dos quais se poderia caminhar no sentido da universalização da Educação Básica e na garantia do direito à educação” (Silva, 2019, p. 82).

Para tanto, destacou-se a intensa agitação e militância dos movimentos, sindicatos, associações, fóruns e demais organizações que lutam em favor da educação pública e pela democratização da educação que prepararam o caminho para os avanços na CF/1988. Naquele momento, de acordo com Saviani (2018), diversas entidades importantes no campo educacional foram criadas, entre elas, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) em 1977, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) em 1981, a Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (Fasubra) em 1978 e mais à frente o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe) em 1988. Esta última é a entidade sindical nacional que representa os docentes do Magistério da Educação Básica, Técnico e Tecnológico (EBTT) e os TAEs da RFEPCT em todo o Brasil.

Toda essa confluência de mobilizações se expressou na organização das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) de 1980 a 1991. Esse processo aprofundou as discussões em torno das políticas educacionais com o objetivo de interferir nos seus encaminhamentos. Foram realizadas sete conferências com temas variados:

I CBE (1980), tema central: A política educacional; II CBE (1982): Educação: perspectiva na democratização da sociedade; III CBE (1984): Da crítica às propostas de ação; IV CBE (1986): A educação e a Constituinte; V CBE (1988): A lei de diretrizes e bases da educação nacional; VI CBE (1991): Política Nacional de Educação (Saviani, 2018, p. 294).

Essas mobilizações, embora tenham demonstrado influência em importantes garantias no texto final da CF/1988, não conseguiram converter suas propostas em política educacional no âmbito governamental. Os esforços garantiram a apresentação de uma proposta de LDB antecipadamente ao governo ainda em 1988, mas que ao fim foi derrotada no Senado diante da influência do governo FHC.

Em diálogo com Morges e Lara (2024, p. 386), é fundamental destacar que no bojo dessas movimentações, nos dias 4 e 5 de novembro de 1987 na Universidade de Brasília (UnB), em Brasília-DF, ocorreu um marco fundamental para a história da extensão brasileira: a realização do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas

Brasileiras. Em alusão a Siqueira (2025, p. 8), as conclusões da plenária foram sintetizadas em um documento intitulado “Conceito de extensão, institucionalização e financiamento”. Nele, a extensão universitária é compreendida como “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (Forproex, 1987, p. 11).

Além disso, o documento ressalta a extensão como “via de mão-dupla” que assegura à comunidade acadêmica a oportunidade “da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico”. A lógica enfatiza a troca de saberes entre a academia e os saberes populares para contribuir com a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva das comunidades. Os apontamentos do Forproex associam a extensão a um processo educacional que “permeia o ensino e a pesquisa” e que precisa ser institucionalizado considerando seus aspectos: administrativos e práticos acadêmicos.

Para mais, o documento considera a importância fundamental do financiamento da extensão “através de destaque orçamentário ou outro mecanismo que garanta disponibilidade permanente de verbas para os programas/projetos de extensão, de modo a assegurar continuidade de atividades” (Forproex, 1987, p. 14). Essa concepção “dialógica” associada a um “processo dialético de teoria/prática”, supera as compreensões que reduzem a extensão à sua face assistencialista e que a dirigem como um ato de “estender algo desde a 'sede do saber', até a 'sede da ignorância' para 'salvar', com este saber, os que habitam nesta” (Paulo Freire, 1983, p. 15).

No ano seguinte, em 23 e 24 de maio de 1988, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, sediou o II Encontro Nacional do Forproex, ainda antes da promulgação da CF/1988. A partir de Siqueira (2025), o documento final, resultado dos debates, abordou a estratégia de articulação entre extensão, ensino e pesquisa, o papel da extensão, pesquisa e o compromisso social, a redefinição do conceito de sala de aula, a relação entre extensão, estágio e crédito curricular, bem como os projetos e atividades de extensão (Forproex, 1988, p. 1-3).

O Forproex ressaltou o compromisso social da universidade, que deve se manifestar por meio de ações que promovam e assegurem valores democráticos, igualdade e desenvolvimento social. Nesse sentido, a cidadania foi estabelecida como o “valor norteador da práxis universitária”, direcionando as preocupações e os interesses para as questões da sociedade (Forproex, 1988, p. 1-3). Para atender às demandas sociais, a convivência com a comunidade exige uma postura “aberta e horizontal” da universidade. Essa abordagem permite articular as atividades de extensão, ensino e pesquisa com as necessidades da sociedade, garantindo que o

projeto extensionista se configure como uma "resposta permanente aos anseios da sociedade" (Forproex, 1988, p. 1-3).

Um ponto crucial, que antecipa a indissociabilidade institucionalizada na CF/1988 meses depois, é a expansão do conceito de sala de aula. Ele deixou de se restringir ao seu espaço físico tradicional para abranger todos os locais "em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações" (Siqueira, 2025, p. 8). Além disso, os projetos de extensão deveriam ser estruturados para articular extensão e ensino, prevendo também ações de pesquisa (Forproex, 1988, p. 1-3).

A extensão universitária, enquanto proposta político-pedagógica, foi legalmente ancorada no art. 207 da CF/1988. Este artigo estabeleceu que as universidades gozavam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão e deveriam obedecer ao princípio fundamental da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988). Paralelamente, desde sua primeira edição em 1987, o Forproex reuniu-se anualmente, tendo como objetivo propor e promover a articulação e a definição de políticas e diretrizes básicas de extensão no ensino superior brasileiro.

No seio da luta pela redemocratização e reconstrução das instituições políticas e sociais, foi reelaborada a concepção de Universidade Pública, redefinidas as práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e questionada a visão assistencialista das ações extensionistas. A partir de então, a Extensão Universitária passou a ser percebida como um processo que articula o Ensino e a Pesquisa e se relaciona com os novos movimentos sociais (Forproex, 2012, p. 7).

Portanto, a extensão deixou de ser vista como mera assistência para consolidar-se como um processo articulador essencial, tanto para o cumprimento do mandamento constitucional quanto para a relação das universidades com a sociedade.

2.5.4 Novos rumos para a extensão: a Política Nacional de Extensão e as contribuições do Conif/Forproext

Ainda em 2012, a Política Nacional de Extensão (PNEXT) foi aprovada no XXXI Encontro Nacional do Forproex, “representando um avanço importante em termos de compreensão do que é a extensão e quais são suas funções sociais” (Siqueira, 2025, p. 11). O documento retomou e reafirmou a concepção de extensão de mão-dupla, orientada pela articulação com ensino e a pesquisa ao estabelecer o conceito, as diretrizes, os princípios e os objetivos da extensão. A PNEXT também demarcou categoricamente o compromisso com “a

transformação da Universidade Pública, de forma a torná-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia” (Forproex, 2012, p. 7).

As diretrizes foram estabelecidas a partir de cinco eixos principais: a) interação dialógica; b) interdisciplinaridade e interprofissionalidade; c) indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; d) impacto na formação do estudante e e) impacto e transformação social. A política é objetiva ao situar e direcionar a extensão para a emancipação humana. Este foco pode ser observado no eixo “impacto e transformação social” na medida em que estabelece a relação dialógica (inter-relação) das Ifes com os demais setores da sociedade para “uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas” (Forproex, 2012, p. 35). No documento, a extensão intervém e atua a serviço da plena emancipação humana, direcionado a impulsionar o engajamento na busca de um mundo melhor. Por isso uma das cinco diretrizes da extensão indicadas na Política é justamente Impacto e Transformação Social.

Embora a PNEXT tenha se tornado uma referência indiscutível para a consolidação, institucionalização e desenvolvimento da dimensão extensionista também nos IFs, a versão da política publicada em 2012, mencionava explicitamente "universidade pública". A inserção de uma nota de rodapé no documento, que ampliou a compreensão do termo "Universidade Pública" para abranger toda a diversidade de instituições públicas de educação superior, incluindo os IFs, tentou contornar essa limitação. Dessa maneira, a nota de rodapé adicionada ao PNEXT foi um paliativo importante para vincular a política aos IFs (Delevedove; Lima, 2023).

Contudo, a existência e atuação do Forproext, no âmbito do Conif, evidenciavam a necessidade de consolidar um espaço de debate e articulação voltado para o aprimoramento e reconhecimento da dimensão extensionista a partir das suas singularidades e características, em articulação com o ensino e a pesquisa no âmbito dos IFs.

Dessa maneira, em 2013, o Conif/Forproext publicou o documento Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que se propôs a oferecer uma "densidade teórico metodológica para propor um caminho solidamente pavimentado que demarca o lócus de atuação para a consolidação do fazer acadêmico” da extensão na REPCT (Conif, 2013).

Os princípios norteadores da extensão tecnológica mantiveram-se alinhados aos definidos pela PNEXT de 2012, fundamentando-se na práxis extensionista, na interação dialógica, na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e com foco na superação das

desigualdades sociais (Siqueira, 2025). Um movimento crucial do documento foi a sistematização da definição da extensão profissional, científica e tecnológica como um

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 socioeconômico sustentável local e regional" (Conif, 2013, p. 16).

Essa conceituação evidenciou a articulação da extensão com o mundo do trabalho desenvolvida no âmbito da RFEPCT. Essa integração com o ensino e a pesquisa, ao buscar atender às demandas da população, visa consolidar a formação de um "profissional cidadão" e legitimar a instituição como espaço de produção e difusão de conhecimento na busca pela superação das desigualdades sociais (Conif, 2013, p. 44).

A despeito da ênfase na superação das desigualdades e no desenvolvimento socioeconômico, o documento enfatiza a "inclusão social, tecnológica e produtiva" como ação extensionista, amparada legalmente no inciso V do art. 7º da Lei nº 11.892/2008, que estabelece como objetivo dos IFs o estímulo a processos que levem à geração de trabalho, renda e emancipação do cidadão. Contudo, ao apresentar exemplos dessa inclusão, o Conif (2013, p. 44) lista programas como Mulheres Mil¹³, Pronatec¹⁴, Certific¹⁵ e Proeja FIC¹⁶. Sobre esse aspecto, é importante salientar a tendência de aproximação a um modelo de extensão assistencialista, embora seja necessário reconhecer as nuances e contradições presentes em tais programas governamentais.

Esse destaque para políticas focalizadas, conforme adverte Barbosa (2016, p. 40), aponta para o risco de a extensão ser convertida em "projetos sociais focalizados e formativos

¹³ O Programa Mulheres Mil é uma iniciativa do MEC, oferecida pela RFEPCT a partir de 2011, que visa à formação profissional e tecnológica, articulada com a elevação de escolaridade e a inclusão socioproductiva de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

¹⁴ O Pronatec foi instituído pela Lei nº 12.513/2011, com a finalidade legal de aumentar as oportunidades educacionais e a formação profissional para estudantes do ensino médio da rede pública e trabalhadores, incluindo beneficiários de programas de transferência de renda federais, visando à inserção e reinserção no mercado de trabalho e o combate à pobreza.

¹⁵ O Programa Certific, instituído pela Portaria Interministerial MEC/MTE nº 1.082/2009, insere-se nas políticas de certificação profissional que reconhecem saberes adquiridos fora da escolarização formal. Embora sujeito a críticas por negar aos sujeitos o acesso à escolarização e à educação como prática social, reduzindo-a a competências mínimas exigidas pelo mercado — perspectiva sob a qual se consolida um "abismo entre os níveis de certificação da classe trabalhadora e da classe dominante" (Melo; Moura, 2017, p. 12) —, o programa também encerra potencialidades contraditórias ao valorizar saberes socialmente construídos, oferecer uma "segunda chance" formativa e a possibilidade de articular certificação à continuidade de estudos.

¹⁶ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

fragmentados", frequentemente financiados por parcerias público-privadas alinhadas aos interesses do Estado e do mercado.

A crítica central reside na necessidade de resistir à funcionalização da extensão, evitando que ela se converta em mera prestação de serviços sociais e de profissionalização de mão de obra para o mercado de trabalho (Barbosa, 2016). É crucial, portanto, assegurar que a ação extensionista se constitua em parte integrante de um processo de emancipação dos IFs e da classe trabalhadora. Em última análise, o desafio é impedir que a extensão se torne uma atuação acadêmica suplementar às políticas sociais governamentais, focada apenas em atenuar a extrema pobreza, formar mão de obra aligeirada e multiplicar consumidores de tecnologia (Barbosa, 2016, p. 50).

2.5.6 A Curricularização da Extensão na RFEPCT

Em 2018, o processo de Curricularização da Extensão nos IFs ganhou um impulso significativo, com a promulgação da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Esta resolução regulamentou a Meta 12.7 do PNE 2012-2024, estabelecendo que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular dos cursos de graduação, integrando-se à matriz curricular. Essa diretriz transforma a dimensão extensionista, tradicionalmente vista como extracurricular e isolada, em um elemento fundamental do processo educativo pela sua articulação com o ensino e a pesquisa, contribuindo para o fortalecimento da perspectiva da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e para uma formação omnilateral dos discentes. Além do PNE, a resolução aponta outros objetivos para a curricularização envolvendo o protagonismo dos estudantes, a interação dialógica com as comunidades, a promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ampliação dos impactos social e acadêmico dos cursos, formação transdisciplinar e interprofissional e organicidade e constância nas atividades de extensão.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), por exemplo, demonstrou um engajamento pioneiro, implementando resoluções e diretrizes sobre a curricularização antes mesmo da obrigatoriedade nacional, como evidenciado pela Resolução Consup/IFSC nº 35, de 23 de setembro de 2015, o que o coloca em uma posição de destaque na RFEPCT sobre o tema (Frutuoso, 2020). No entanto, o processo de adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) é complexo, pois não há uma fórmula única, exigindo que a extensão seja incorporada de forma orgânica, e não apenas como um componente obrigatório. O principal desafio reside em superar a fragmentação e hierarquização do conhecimento para

que a extensão não se restrinja "aos limites do currículo formal, podendo vir ainda a substituir a aprendizagem sistematizada por experiências ocasionais" (Ramos, 2024, p. 24), esvaziando a sua dimensão prática e social.

Além do desafio pedagógico de repensar metodologias e incorporar a extensão como um projeto político-pedagógico articulado (Gadotti, 2017), a implementação enfrenta obstáculos estruturais e conjunturais. A mercantilização da educação, com sua "lógica desumanizadora do capital" (Mészáros *apud* Aguiar; Pacheco, 2017, p. 14), pressiona pela flexibilização e aligeiramento da formação, deslegitimando a extensão. Outros desafios incluem o subfinanciamento da educação pública, que precariza a infraestrutura e o financiamento das ações, o academicismo autoritário, que dificulta a relação dialógica com a sociedade, e as deficiências na formação da comunidade interna e externa sobre a concepção e os objetivos da extensão. Apesar disso, alguns IFs, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT) e o IFG, já demonstram o avanço do tema ao facultarem e incentivarem a curricularização da extensão para outros níveis de formação além da graduação.

A confluência desses debates no âmbito do IFG consolidou a Resolução Consup/IFG nº 208/2024, que aprova as diretrizes para a curricularização da extensão nos cursos do EMI à educação profissional e nos cursos superiores de graduação.

2.6 A ascensão da extrema-direita e o governo Jair Messias Bolsonaro: a centralidade das políticas neoliberais na educação

O Golpe de Estado de 2016 abriu margem para a arbitrariedade e sucessivos episódios de ilegalidades. A primeira etapa desse golpe se desdobrou, na prisão do ex-presidente Lula em abril de 2018. Essa medida foi tomada "como forma de garantir e efetivar a agenda do capital-imperialismo no Brasil, bloqueando qualquer possibilidade de reversão da agenda do Golpe" (Silva, 2019, p. 96). A prisão de Lula aponta para o fato de que o processo golpista não se esgotou no *impeachment*, mas sim avançou para uma escalada do estado de exceção. Sua condenação e prisão o impediram de disputar as eleições presidenciais de 2018, na medida em que, de acordo com Silva (2019), pelas pesquisas de intenção de votos, o ex-presidente derrotaria qualquer um dos candidatos do partido da ordem, representando um obstáculo real à agenda neoliberal.

Havia, naquela conjuntura, uma certa crise no âmbito do bloco no poder, posto que se tornava importante viabilizar e legitimar o programa neoliberal pela via eleitoral – democracia restrita, como forma de estabelecer a continuidade das contrarreformas. Michel Temer, com

baixíssimos índices de popularidade e com dificuldades para dar seguimento à agenda neoliberal, não conseguiu emplacar uma possível candidatura e suprir o vácuo político. Tampouco outros nomes ilustres da direita tradicional, mesmo com o ex-presidente Lula impedido, alcançaram condições para se firmarem como possíveis candidatos. O que se desenhava era um quadro de indefinição que, permanecendo, poderia insuflar greves e novos protestos de massa organizados pelas forças populares e antineoliberais, o que implicaria para o bloco no poder um cenário que colocaria em risco a agenda neoliberal extremada. Havia leituras políticas que destacavam inclusive a possibilidade de restrição das eleições gerais num modelo de extensão institucionalizada do golpe, o que não se confirmou.

Ainda no contexto das eleições, importantes manifestações tomaram as ruas na campanha “Ele Não”, que denunciava a ameaça fascista e a pauta misógina, homofóbica e racista de Bolsonaro. O movimento, por um lado, contribuiu para mobilizar a população, fazendo com que setores ainda alheios à campanha se pronunciassem, o que alavancou os votos do PT em torno de Haddad; por outro lado, ajudou a aglutinar em torno da campanha de Bolsonaro os setores mais conservadores em torno do antipetismo, que viam naquela via a alternativa possível.

No processo eleitoral parcialmente interditado, os candidatos tradicionais da ordem burguesa não conseguiram se firmar nas intenções de voto, o que se confirmou nas urnas. O ex-prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, escolhido pelo PT para ser candidato à presidência, não conseguiu atingir a mesma popularidade do ex-presidente Lula e, embora tenha avançado para a disputa do segundo turno das eleições, não logrou êxito. Esse processo marcou a ascensão da extrema-direita e a vitória de Jair Messias Bolsonaro (PSL) para o mandato de 2019 a 2022.

Apesar da aparente contrariedade da burguesia que notadamente preferia um representante mais alinhado organicamente ao capital, a vitória eleitoral de Bolsonaro acabou por conferir legitimidade ao projeto gestado com o Golpe de Estado de 2016 e estabeleceu um cenário mais propício para a agenda de “liberalização econômica” do que aquele encontrado pelo governo Temer. Apesar das contradições internas, o governo Bolsonaro manteve-se fiel ao programa central de aprofundamento da superexploração do trabalho a partir da lógica neoliberal-flexível e acelerou as contrarreformas com amplo apoio do Congresso Nacional. O que se ascendeu com o governo Bolsonaro foi o fascismo e a “austeridade sob a farda”, traduzindo-se em alinhamento e submissão severa ao capital sob uma perspectiva autoritária, fascista e genocida fundamentada num fanatismo político e religioso que engendra “o ódio ao diferente, ao pensamento crítico e ao pobre” (Frigotto, 2021, p. 121).

Entre as medidas aprovadas, destaca-se a Reforma da Previdência Social, por meio da EC nº 103, de 12 de novembro de 2019, que impôs significativos retrocessos ao sistema previdenciário brasileiro. O principal deles foi a extinção da aposentadoria por tempo de contribuição, estabelecendo uma idade mínima obrigatória (65 anos para homens e 62 para mulheres) e elevando o tempo de contribuição para novos segurados. Além disso, a reforma tornou o cálculo dos benefícios mais rigoroso. Houve também um duro impacto na Pensão por Morte, cujo valor inicial foi reduzido drasticamente para 60% para o cônjuge sem filhos. Para os servidores públicos, as mudanças acabaram com a integralidade e a paridade para novos ingressantes e permitiram a cobrança de alíquotas progressivas e, até mesmo, contribuições extraordinárias, dimensionando um cenário de maior dificuldade no acesso aos benefícios e de redução em seus valores finais.

No que tange à educação, o governo ilegítimo de Bolsonaro protagonizou uma ferrenha campanha política e ideológica marcada pela subordinação aos interesses do capital e pelo combate à educação e à ciência laicas e socialmente referenciadas. Essa perspectiva retomou a urgência do projeto Escola Sem Partido e impulsionou declarações dos próprios ministros do MEC de que as Ifes são espaços de “balbúrdia” e que as universidades devem ser limitadas às elites. Esses pronunciamentos escancaravam a concepção de educação colocada em prática pelo governo Bolsonaro, numa clara aversão à presença de segmentos populares nas Ifes que aumentaram consideravelmente durante os ciclos dos governos petistas.

Diversos e sucessivos ministros reacionários e incompetentes assumiram o MEC e protagonizaram uma série de contingenciamentos e cortes orçamentários que impactaram a educação pública, em especial, a RFEPCT. O contexto escancarou o caminho para o avanço da desestruturação do ensino médio e a aprovação do *homeschooling* na Câmara dos Deputados (Basilio, 2021). Nesse processo, instituições como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sofreram com a desarticulação de suas ações e políticas no campo da ciência e tecnologia e conviveram também com significativos cortes orçamentários (G1, 2019).

Nesse processo, ganha fôlego o processo de refuncionalização das Ifes, no sentido de aprofundar políticas, modelos e a cultura neoliberal nessas instituições. Esse processo, iniciado de forma estrutural nos anos de 1990, se expressou no governo Bolsonaro por meio do projeto “Future-se”. Na proposta, delinea-se claramente o objetivo de submeter o campo da pesquisa e extensão exclusivamente à lógica do mercado, instrumentalizando o desenvolvimento tecnológico e a inovação em favor do grande capital, em detrimento das camadas populares.

Segundo Araújo, Kato e Chaves (2020), o programa procurava reestruturar a organização, finalidade, gestão, avaliação e financiamento das Ifes, incentivando os mecanismos de captação de recursos privados, a cultura do empreendedorismo e formas de gestão corporativa. Ainda que a versão do PL nº 3076/2020 tenha suprimido pontos polêmicos, a proposta manteve o "caráter privatista/mercadológico e de desmantelamento da autonomia universitária" (Araújo; Kato; Chaves, 2020, p. 12), apontando para o aparelhamento radical das IFES à racionalidade privado-mercantil.

O projeto, embora não tenha avançado na Câmara dos Deputados, concentra a perspectiva educacional do governo Bolsonaro tanto para as universidades quanto para os IFs. No contexto de subfinanciamento das Ifes, a imposição desses projetos fortalece práticas hegemônicas e intensifica a disputa interna por recursos. Isso impulsiona o financiamento privado da pesquisa e extensão, o que desloca o sentido das instituições para interesses mercadológicos.

Em suma, o período do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), consolidado após o Golpe de Estado de 2016 e a interdição política que viabilizou sua ascensão, representa o ápice da intensificação da agenda neoliberal extremada no Brasil, revestida de um viés autoritário e fascista. Essa agenda se traduziu em profundos retrocessos sociais, como a draconiana Reforma da Previdência, e na eleição da educação e ciência como alvos centrais de desmonte. A investida foi marcada por sistemáticos cortes orçamentários às Ifes, à Capes e ao CNPq, pela perseguição política e ideológica — com a retórica da "balbúrdia" e o endosso ao "Escola Sem Partido" — e pelo avanço da desestruturação do Ensino Médio, visando submeter as Ifes aos interesses mercadológicos e minar o pensamento crítico.

O caráter genocida do governo se manifestou de forma mais brutal na gestão desastrosa da Pandemia de covid-19, marcada pela negação da ciência e pelo descaso com a vida, que culminou em uma das maiores tragédias humanitárias do país (Bahia *et al*, 2021). A totalidade dessas ações reafirma o legado de um governo que operou contra a maioria da população, impondo uma agenda de destruição que exige um robusto processo de reconstrução democrática.

2.7 Apontamentos sobre o Governo Lula III: a manutenção das políticas neoliberais sob um novo contexto

A vitória de Lula nas eleições presidenciais de 2022, marcando o início de seu terceiro mandato (2023–2026), ocorreu no contexto de uma frente amplíssima necessária para derrotar

a extrema-direita bolsonarista nas urnas. Embora o resultado e a pronta reação institucional à intentona golpista de 8 de janeiro de 2023 (Costa, 2024) tenham gerado um alívio imediato para as forças democráticas, a conjuntura política brasileira permanece profundamente complexa e polarizada. O país se equilibra entre uma "democracia restrita" e a ameaça persistente de um "fascismo" bolsonarista (Escola de Formação Socialista, 2023).

Apesar da derrota eleitoral, a base do bolsonarismo manteve uma forte presença institucional e social. Isso é particularmente notável na composição do Congresso Nacional, que se consolidou como conservador e reacionário, bem como nas esferas de segurança, incluindo Forças Armadas e polícias, além de uma base social mobilizada. Esse cenário adverso obrigou o novo governo, ao buscar a ampliação da frente ampla e a "pacificação" com setores do bloco no poder, como os militares e o "Centrão", a optar por uma via institucionalista e pragmática (Escola de Formação Socialista, 2023).

A opção por essa via institucionalista implicou um não comprometimento com a anulação das principais contrarreformas neoliberais implementadas a partir de 2016 (reformas trabalhista e previdenciária, o Teto de Gastos, a REM). Dessa forma, o Governo Lula III herda, por um lado, e reafirma, por outro, a agenda neoliberal, limitando o escopo da prometida "reconstrução nacional".

Dessa maneira, é possível perceber que o Estado autocrático brasileiro dos anos 1990 em diante tem assumido um papel "implacável e intervencionista para prevalecer e avançar o ideário neoliberal". Essa dinâmica é influenciada pela "atuação das organizações multilaterais, entre eles: Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e das corporações financeiras, empresas transnacionais e *big techs*" (Da Silva; Pimenta, 2024, p. 4).

O êxito do neoliberalismo se manifesta não apenas no esvaziamento de direitos sociais, precarização das relações de trabalho e ampliação do desemprego e subemprego, mas também na esfera cultural e ideológica. A doutrina neoliberal promove um convencimento amplo na sociedade, operando uma espécie de consenso de que "não há outra alternativa" para a organização social e econômica. Assim, esse modo de produção e reprodução da via é percebido como "natural" e inevitável, estabelecendo-se como um senso comum que perpetua as relações hegemônicas entre Estado, sociedade e mercado (Azevedo, 2004, p. X).

O Governo Lula III testa, portanto, os limites da ordem sociopolítica vigente sem, contudo, dismantelar sua estrutura autoritária e neoliberal. O dilema central é a disjuntiva entre buscar a estabilização dessa democracia restrita e enfrentar o risco real de uma escalada fascista. A necessidade de governabilidade em um ambiente institucional hostil impõe concessões que,

ao preservarem a estrutura neoliberal, perpetuam as condições que historicamente geraram a crise social e política, mantendo viva a tensão entre a urgência das demandas sociais e a rigidez do pacto de poder.

Esse processo abre margens de um novo ciclo para a RFEPCCT e os IFs como a centralidade da nova etapa de expansão, por meio do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), que havia sido descontinuada no governo Bolsonaro (Fonseca *et al.*, 2024, p. 476). Essa etapa, por exemplo, garantirá a incorporação de dois novos câmpus à estrutura do IFG (Câmpus Cavalcante e Câmpus Quirinópolis). Como essa etapa sobrepõe o recorte temporal da pesquisa, a título da dissertação apenas foi apresentada como forma de ilustrar conexões, continuidades e descontinuidades de todo o processo histórico que se demarcou até o presente momento.

Posto isso, a análise histórica da EPT e da extensão revela uma trajetória determinada pela luta de classes no contexto de um capitalismo subordinado e dependente, desenvolvido no Brasil em uma sociedade marcada por um processo de modernização conservadora, responsável pela preservação das estruturas de poder e das formas de dominação historicamente constituídas. Nessa sociedade, a educação se torna um campo de disputa entre um projeto de formação humana integral ligada à emancipação da classe trabalhadora e à imposição de um modelo dual e tecnicista consagrado pelos interesses excludentes do sistema de produção e reprodução do capital.

Nesse processo, a extensão, evoluindo do assistencialismo para a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (prevista na CF/1988), tornou-se um vetor de compromisso social, passando por um processo de afirmação, contradições e disputas no âmbito das universidades e dos IFs. As reformas neoliberais pós-1990 e o processo do Golpe de 2016 buscaram mercantilizar e fragmentar a educação (REM, BNCC), ameaçando o projeto de formação integral da RFEPCCT, a fim de refuncionalizar as instituições educacionais para a lógica do capital. Nesse cenário, a Extensão consolidou-se como um importante espaço nas universidades e nos IFs, a partir da construção dialógica com a sociedade para a edificação de uma contra-hegemonia, articulando o conhecimento acadêmico com os saberes populares para a transformação social e a concretização da formação humana omnilateral.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS SOBRE EXTENSÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EXTENSÃO NO ÂMBITO DOS IFS 2009-2023

A análise histórica empreendida permitiu situar a extensão no âmbito da RFEPCT como um campo de disputa permeado pelas contradições delineadas pelo modelo de capitalismo periférico e dependente, pelas reformas e contrarreformas educacionais e pelos projetos societários antagônicos em disputa. Contudo, faz-se igualmente necessário investigar como a produção acadêmico-científica, produzida no interior e sobre os IFS, tem interpretado, problematizado e contribuído para a consolidação (ou questionamento) das políticas e práticas extensionistas. Afinal, é no movimento da pesquisa que se revelam tanto as apropriações conceituais quanto as lacunas, tendências e desafios que marcam a extensão no contexto dos IFS.

É precisamente essa lacuna analítica que o presente capítulo se propõe a preencher. Ao conectar a historicização das políticas educacionais e da extensão com a sistematização da produção acadêmico-científica, pretende-se superar a fragmentação analítica e construir uma visão de totalidade que permita apreender tanto as determinações estruturais quanto as mediações concretas que conformam a extensão no âmbito dos IFS.

Para atender ao objetivo específico de sistematizar e analisar as abordagens conceituais e orientações teóricas que fundamentam a produção acadêmico-científica sobre a extensão e suas políticas educacionais nos IFS, no período de 2009 a 2023, adotou-se a revisão sistemática como percurso metodológico. Conforme definem Campos, Caetano e Gomes (2023, p. 146), essa abordagem "consiste em revisar, de modo sistemático, a literatura que já foi previamente produzida e divulgada" sobre um determinado tema. Trata-se de uma metodologia que "segue protocolos específicos e busca entender e dar alguma logicidade a um grande *corpus* documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto" (Galvão; Pereira, 2020, p. 58).

Em outros termos, a revisão sistemática constitui-se como um procedimento investigativo que visa responder, com rigor, a uma questão de pesquisa por meio de um processo estruturado que envolve busca, sistematização, categorização e análise crítica dos resultados encontrados. Cada etapa percorrida deve ser detalhada de modo a assegurar a reprodutibilidade e a permitir a avaliação por outros pesquisadores. Além disso, esse processo deve identificar, sempre que possível, as limitações conceituais e metodológicas dos artigos analisados, bem como realizar análises e sínteses que transcendam a superficialidade dos

documentos, revelando as dimensões ideológicas e políticas que lhes conferem sentido. Nessa perspectiva, a revisão sistemática configura-se como "um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado" (Costa; Zoltowski, 2014, p. 58).

Embora essa metodologia seja reconhecidamente adequada para a síntese de evidências, sua aplicação nas pesquisas educacionais, sobretudo em abordagens qualitativas, ainda é incipiente. Campos, Caetano e Gomes (2023, p. 142) atribuem essa lacuna, em parte, à origem da revisão sistemática nas ciências médicas, em que foi desenvolvida para sintetizar evidências objetivas. Não obstante, os autores observam uma progressiva expansão desse método para outras áreas do conhecimento, incluindo a educação. Essa transição, contudo, demanda adaptações e ajustes metodológicos que considerem as especificidades epistemológicas e contextuais da pesquisa educacional.

Para a condução dessa revisão sistemática, adotou-se como referência o delineamento metodológico proposto por Costa e Zoltowski (2014). Dessa forma, o processo foi estruturado em cinco etapas complementares: 1) delimitação da questão de pesquisa e definição das fontes de dados; 2) eleição dos descritores e estabelecimento dos procedimentos de busca e armazenamento dos resultados; 3) seleção dos artigos com base em critérios de inclusão e exclusão; 4) levantamento e extração dos dados; e 5) categorização e análise do material selecionado.

3.1 Delimitação da questão a ser pesquisada e a definição da fonte dos dados

A primeira etapa da revisão sistemática consiste na delimitação objetiva da questão norteadora da investigação (Costa; Zoltowski, 2014; Sampaio; Mancini, 2007; Galvão; Pereira, 2014). No presente estudo, a questão que orienta o processo investigativo busca analisar e categorizar as abordagens conceituais e as orientações teóricas que fundamentam a produção acadêmico-científica sobre a extensão e as políticas educacionais de extensão no âmbito dos IFs, considerando o recorte temporal de 2009 a 2023.

Para responder a essa questão, elegeu-se o Google Acadêmico como base de dados primária. A escolha justifica-se pela sua interface intuitiva, que oferece um sistema de busca abrangente e simplificado, favorecendo a recuperação rápida de informações (Puccini *et al.*, 2015). A seleção criteriosa da plataforma é determinante para o êxito da revisão sistemática, uma vez que facilita a aplicação de estratégias de busca, otimiza a localização organizada de trabalhos e maximiza a identificação de artigos relevantes em tempo reduzido, aspecto

particularmente relevante diante do expressivo volume de publicações na área educacional (Campos; Caetano; Gomes, 2023; Ramos; Faria; Faria, 2014).

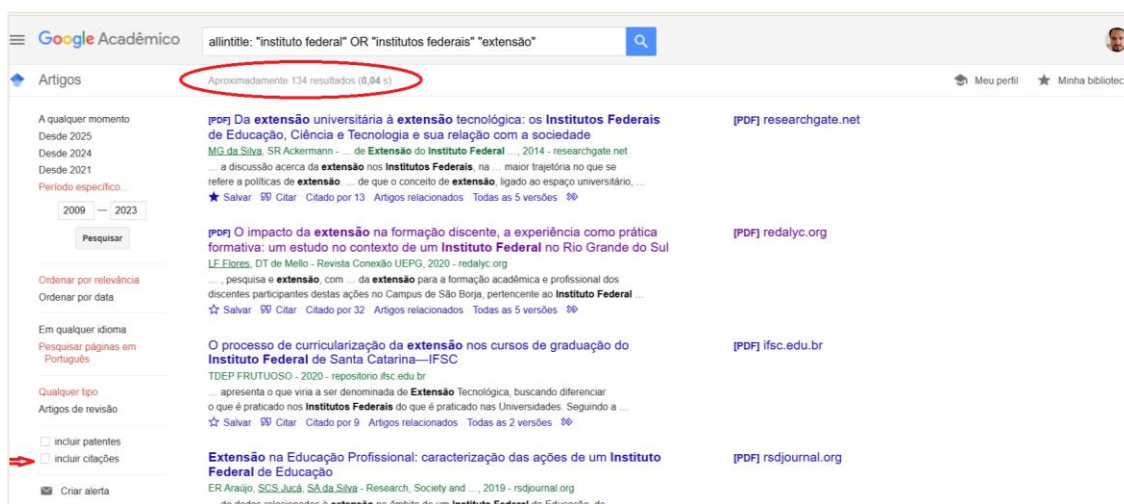
3.2 Eleição dos descritores e o procedimento da busca

A elaboração de uma estratégia de busca customizada revela-se igualmente imprescindível, devendo ser adaptada às especificidades do repositório de dados e assegurar o registro detalhado de todas as etapas percorridas (Campos; Caetano; Gomes, 2023). Com o intuito de evitar um volume excessivo de resultados que pudesse inviabilizar a análise (Okoli, 2015), foi necessário eleger descritores sensíveis ao tema, porém não excessivamente amplos (Costa; Zoltowski, 2014).

Com base nesses critérios, a busca foi configurada no Google Acadêmico por meio da ferramenta "pesquisa avançada". Delimitou-se a localização dos termos no título dos documentos, combinando a palavra "extensão" com pelo menos uma das expressões "instituto federal" ou "institutos federais". Aplicou-se ainda o recorte temporal de 2009 a 2023. A estratégia resultou na seguinte string de busca, composta por descritores e operadores booleanos: `allintitle: "instituto federal" OR "institutos federais" "extensão"`.

Em seguida, foram ajustados os filtros adicionais da plataforma: selecionou-se a opção "pesquisar páginas em português" e desmarcou-se a opção "incluir citações", de modo a restringir a recuperação apenas a documentos efetivamente publicados. A configuração final da pesquisa pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1 - Reprodução da etapa de busca na plataforma google acadêmico

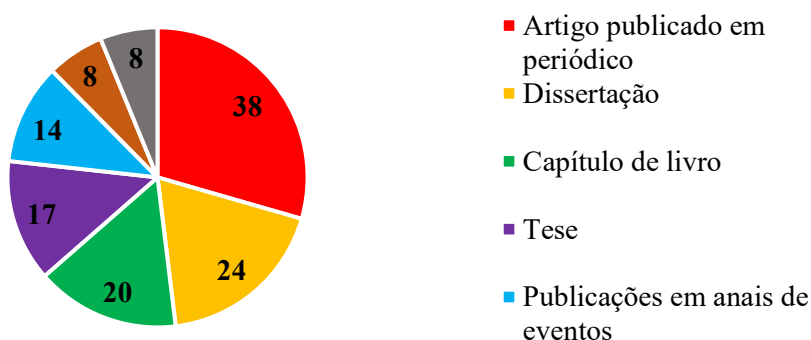


Fonte: Google Acadêmico (2025)

3.3 Sistematização dos resultados e seleção dos artigos a partir dos critérios de exclusão e inclusão

A busca realizada no Google Acadêmico indicou, inicialmente, "aproximadamente 134 resultados", conforme ilustrado na Figura 1. No entanto, procedeu-se à verificação manual e ao armazenamento sistemático dos registros em planilha eletrônica (Excel) no dia 1º de abril de 2025, o que permitiu apurar e registrar o total de 129 resultados efetivamente disponíveis. A distribuição desses resultados, conforme tipificação, encontra-se representada no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Tipificação e quantificação dos resultados encontrados pela revisão sistemática



Fonte: elaborado pelo autor.

Diante da expressiva quantidade e da diversidade tipológica dos resultados, adotaram-se critérios específicos de inclusão para a seleção do *corpus* documental. Delimitou-se a análise aos artigos publicados em periódicos, em língua portuguesa, dentro do recorte temporal estabelecido (2009-2023). A aplicação desses critérios foi realizada por meio da análise individual dos 129 registros apurados, considerando-se o formato da publicação, o título, o resumo e as palavras-chave de cada trabalho.

Com base nesse procedimento, foram excluídos os registros que não atendiam aos critérios estabelecidos, bem como aqueles que se apresentavam em duplicidade. Ao total, 91 resultados foram excluídos, assim distribuídos: dissertações (24), capítulos de livro (20), teses (17), publicações em anais de eventos (14), trabalhos de conclusão de curso (8) e outros formatos (8). Desse modo, a análise restringiu-se a 38 artigos científicos, os quais compõem o *corpus* definitivo desta revisão sistemática, conforme detalhamento apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Detalhamento dos artigos selecionados pela revisão sistemática

Nº	Ano	Título	Autoria	Revista	Discussão Principal
1	2014	Da extensão universitária à extensão tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com a sociedade	SILVA, Michel Goularte da; ACKERMANN, Silvia Regina	Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense	Analisa e problematiza as diferentes interpretações e o desenvolvimento da extensão universitária em comparação com a extensão tecnológica posta para os IFs a partir da Lei nº 11.892/2008
2	2014	O Pronatec e a extensão tecnológica nos Institutos Federais de Educação: contribuições para o ensino	POSSA, André Dala <i>et al</i>	Caminho Aberto - Revista de Extensão do IFSC	Analisa a integração entre o Pronatec e as práticas de extensão tecnológica nos IFs, com foco no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
3	2015	Um projeto de extensão voltado para o incentivo à leitura de obras literárias e cinematográficas: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo	SOUZA, Raisa Mendes Fernandes de <i>et al</i>	Revista ELO – Diálogos em Extensão	Relata a experiência de projeto de extensão desenvolvido no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Campus Ibatiba, que busca integrar literatura e cinema como ferramentas pedagógicas. A iniciativa foi concebida pelo Núcleo Pedagógico e Biblioteca da Instituição
4	2015	Percepções e conceitos de sustentabilidade entre discentes participantes do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEXT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	BEZERRA, Olga Sueli; SALES, Débora Lima Nunes	Revista Práxis: Saberes da Extensão	Identifica percepções e conceitos que os discentes do PROBEXT possuíam sobre a sustentabilidade nos projetos de extensão de que participavam, no IFPB, Campus João Pessoa, em 201
5	2017	Ação extensionista em campus de Institutos Federais recentemente implantado: reflexões a partir de um projeto de extensão	ARAGÃO, João Paulo Gomes de Vasconcelos; SILVA, Luciano Gomes da	Revista Práxis: Saberes da Extensão	Examina a implementação de um projeto de extensão em um campus recentemente criado de um IF, discutindo como a extensão pode fortalecer a identidade institucional e a integração com o território
6	2017	As atividades de extensão como compromisso social: um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e na Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	CARDENUTO, Raquel Matys <i>et al.</i>	Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL	Compara as práticas extensionistas nestas duas instituições catarinenses, destacando o papel da extensão como instrumento de transformação social e compromisso público
7	2017	Produção científica: uma análise nos anais da jornada de iniciação científica e extensão do Instituto Federal do Tocantins	SILVA, Lucas Braga da; SANTOS, Josilene Tavares Barbosa dos	Revista Bibliomar	Analisa a produção acadêmica apresentada na Jornada de Iniciação Científica e Extensão (Jice) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) entre 2014 e 2016, destacando tendências e desafios na pesquisa e extensão institucionais

8	2017	Os sistemas de informação gerencial: contributos à avaliação das atividades de extensão do Instituto Federal de Educação do Ceará	MONTEIRO, André; ANDRIOLA, Wagner Bandeira.	Revista Eletrônica Acta Sapientia	Busca definir se o sistema utilizado pela Proex do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), intitulado SigProext, pode ser considerado um Sistema de Informação Gerencial (SIG).
9	2017	Os impactos de atividades de extensão na região noroeste do Espírito Santo: iniciativas inovadoras do Instituto Federal – Câmpus Barra do São Francisco	FRANÇA, Everaldo de; FREITAS, Alex Canal; NASCIMENTO, Hiata Anderson Silva do	Revista UFG	Busca refletir acerca de algumas ações de extensão realizadas no Instituto Federal do Espírito Santo-IFES - Câmpus Barra de São Francisco (Câmpus BSF).
10	2017	Ansiedade, depressão e qualidade de vida em mulheres participantes do projeto de extensão “Mais Ativo” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	MELO, Gertrudes Nunes de <i>et al.</i>	Revista Práxis: Saberes da Extensão	Avalia a prevalência de depressão, ansiedade e qualidade de vida em mulheres participantes do projeto de extensão “Mais Ativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)”, em sua fase inicial
11	2018	Maratona da leitura: um relato de experiência de um programa de extensão aplicado na Biblioteca do Instituto Federal Catarinense Sombrio	MONSANI, Diego; PEREIRA, Patricia Kellen	Revista ACB	Relata a experiência de um programa de extensão que possibilita um espaço de entretenimento, expressão oral, reflexão e debate acerca dos assuntos abordados nos livros indicados aos vestibulares da região: UFSC, UDESC, UFRGS, UNESC e ACAFE.
12	2018	Metodologia de implementação da curricularização: ação da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (PROEXC/IFPB)	ANDRADE, Tânia Maria de	Revista Práxis: Saberes da Extensão	Apresenta o processo de construção da curricularização como ação da PROEXC em parceria com a Pró-Reitoria de Ensino e equipe dos campi, através da metodologia de imersão em unidades territoriais de vivências.
13	2019	Extensão na Educação Profissional: caracterização das ações de um Instituto Federal de Educação	ARAÚJO, Edilene Rodrigues; JUCA, Sandro César Silveira; SILVA, Solonildo Almeida da	Research, Society and Development	Caracteriza o perfil descritivo das ações de extensão desenvolvidas no Câmpus Fortaleza do IFCE, no período de janeiro de 2009 a maio de 2019.
14	2019	Curricularização da Extensão no Câmpus Itajaí do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – conquistas e desafios	SILVA, Fernanda I. M. Argoud da; GARCIA, Rafaela	Caminho Aberto - Revista de Extensão do IFSC	O artigo relata a experiência de curricularização da extensão no curso de Engenharia Elétrica do IFSC Itajaí, destacando conquistas como a integração orgânica ao currículo e a boa aceitação comunitária, mas apontando desafios como baixa adesão dos alunos, burocracia e sobrecarga docente.

15	2019	Diagnóstico arquivístico: um relato de experiência na Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PROPEX) do Instituto Federal de Sergipe (IFS)	BARBOZA, Verônica dos Santos; SILVA, Manuela do Nascimento; SILVA, Dulce Elizabeth Lima de Souza e	Revista Ágora: Arquivologia em debate	Apresenta um estudo sobre a gestão documental na Propex/IFS, destacando a importância da organização arquivística para a eficiência administrativa e a preservação da memória institucional.
16	2019	Música, arte e história: a experiência com um curso de extensão no Instituto Federal de São Paulo, campus São Roque	SANTOS, Fernando Santiago dos; MOURA, Victor Lobo	Revista Compartilhar	Relata a experiência do curso de extensão “Música, Arte e História”
17	2019	Perfil dos Núcleos de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB): período 2014 a 2018	MAIA, Guilherme Leite; SOUTO, Ismael Dionísio; DE SOUSA, Beatriz Alves	Revista Práxis: Saberes da Extensão	Apresenta o perfil dos núcleos de extensão da PROEXC do IFPB no período 2014-2018
18	2019	Extensão e diversidade cultural no Instituto Federal Campus Três Lagoas (MS-Brasil)	PASSOS, Leandro; PASSOS, Luana; SILVA, Edinaldo Nascimento da	Revista UFG	Relata a experiência formativa, a partir da atividade de extensão “Mitos afro-brasileiros, greco-romanos e indígenas na sala de aula”, realizada em novembro de 2017 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS) Campus Três Lagoas
19	2020	O impacto da extensão na formação discente, a experiência como prática formativa: um estudo no contexto de um Instituto Federal no Rio Grande do Sul	FLORES, Laiane Frescura; MELLO, Débora Teixeira de	Revista Conexão UEPG	Analisa a influência da extensão sob a formação dos discentes de um Instituto Federal do RS, destacando sua importância como prática pedagógica transformadora
20	2020	Divulgação científica para combater notícias falsas sobre a COVID-19: um projeto de extensão do Instituto Federal da Bahia	SOUZA, Rafaelle da Silva; BRANDÃO, Raiane Araujo	Science and Knowledge in Focus	Relata a experiência do projeto Checker News, desenvolvido no IFBA Campus Seabra, que utilizou estratégias de divulgação científica para enfrentar a desinformação durante a pandemia
21	2020	A função social dos Institutos Federais de Educação: um estudo sobre as ações de Pesquisa e Extensão do IFMG Santa Luzia	BASTOS, Carla da Silva; VENÂNCIO, Geisy Anny; VIEIRA JUNIOR, Niltom	Revista Labor	Apresenta uma análise crítica sobre como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - Campus Santa Luzia cumpre sua missão social através de atividades de pesquisa e extensão.
22	2020	A Interpretação Ambiental na Perspectiva dos Projetos do Departamento de Extensão do Instituto Federal de Mato Grosso Campus Cáceres	SANTOS, Kátia Ferreira; CARVALHO, Edione Teixeira de; HERRERA, Manuel González	Research, Society and Development,	Analisa como os projetos extensionistas do IFMT-Cáceres incorporam a interpretação ambiental como estratégia pedagógica para a educação ambiental crítica. O estudo destaca a importância da extensão na formação cidadã e na conservação do Pantanal mato-grossense.

23	2020	Caracterização da produção científica dos gestores de Pesquisa e de Extensão dos Institutos Federais com CI 4	PESSINI, Magali Inês; CALABRÓ, Luciana	Revista Ensino & Pesquisa	Caracteriza a produção científica e identifica o perfil dos gestores de Pesquisa e de Extensão dos Institutos Federais com conceito institucional (CI) nota 4
24	2020	Influências da Pandemia Covid-19 Sobre a Extensão Tecnológica num Instituto Federal: Análise Preliminar: Relato de Experiência	SARAIVA, Illyushin Zaak; BUTZEN, Eduardo; MOREJON, Camilo Freddy	Revista “Extensão & Sociedade”	Analisa os impactos das políticas da quarentena sobre a ação extensionista de um campus do IFSC, que se destaca pela alta qualidade de suas ações de extensão
25	2020	A Extensão no Instituto Federal Farroupilha (IFFar): construindo saberes e aproximando pessoas	LUNARDI, Raquel <i>et al.</i>	Revista Boletim Técnico-Científico	Apresenta a trajetória da extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), enfatizando as políticas de incentivo e as ações executadas.
26	2020	Avaliação de processos de gestão em um Instituto Federal: uma análise a partir do desenvolvimento do estágio:(des) conexão entre ensino e extensão	MARINHO, Paulo; LUCENA, Rodrigo de Melo; CARDOSO, Vanda Figueredo	Revista Debates em Educação	Investiga a relação entre ensino e extensão no contexto do estágio supervisionado em um Instituto Federal, analisando como os processos de gestão institucional impactam essa integração.
27	2020	Contribuições à pós-graduação lato sensu em Educação Ambiental do Instituto Federal Fluminense sob o olhar do ensino, pesquisa e extensão	FERREIRA, Marcelo dos Santos; MACIEL, Cristiano Peixoto	Revista Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego	Analisa a trajetória, das produções acadêmicas e do impacto do curso de especialização em Educação Ambiental do IFF, destacando sua integração com os pilares universitários: ensino, pesquisa e extensão.
28	2021	Instituto Federal em extensão e ação: divulgação científica para combater notícias falsas sobre a Covid-19	BRANDÃO, Raiane Araujo <i>et al</i>	Revista Interação Interdisciplinar	Relata a experiência do projeto Checker News, desenvolvido no IFBA Campus Seabra, que utilizou estratégias de divulgação científica para enfrentar a desinformação durante a pandemia.
29	2021	Relato sobre os desafios da produção de material didático audiovisual em um projeto de Extensão do Instituto Federal Catarinense	SCHARDOSIM, Chris Royes <i>et al</i>	Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense	Relata a experiência de projeto de extensão surgido em decorrência da situação de ensino remoto vivenciada na pandemia da covid-19, diante dos desafios da produção de material didático audiovisual no contexto do ensino remoto.
30	2021	Educação em direitos humanos sob o viés da pesquisa e da extensão em um Instituto Federal da Amazônia amapaense (2015-2019)	ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz; SILVA, Marcos Henrique Silva e	Revista de Educação, Ciência e Cultura	Revista de Educação, Ciência e Cultura identifica a presença da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos registros de ações de pesquisa e de extensão de um Instituto Federal da Amazônia Amapaense

31	2021	Atuação em ensino, pesquisa e extensão no Herbário do Instituto de Biologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro	MANÃO, Carla Y. Gubáu <i>et al.</i>	Revista Paubrasilia	Desenvolve um levantamento de informações sobre a atuação em ensino, pesquisa e extensão no Herbário do Instituto de Biologia da UFRJ
32	2023	A Metodologia de implementação da curricularização da extensão no Instituto Federal Sul-rio-grandense	PEREIRA, Rafael Madruga; MONTIEL, Fabiana Celente	Caminho Aberto - Revista de Extensão do IFSC	Analisa a implementação da Resolução CNE/CES nº 7/2018, que exige a curricularização da extensão na educação superior, focando no caso do IFSul
33	2023	A experiência de curricularização da extensão no Instituto Federal de São Paulo: uma análise introdutória	FUINI, Lucas Labigalini; BOVO, Audria Alessandra; DIAS, Vagno Emygdio Machado	Revista Extensão & Cidadania	Examina o processo de integração obrigatória da extensão nos currículos dos cursos superiores do IFSP, conforme exigido pela Resolução CNE/CES nº 7/2018
34	2023	Política Nacional de Educação Ambiental em atividades de extensão do Instituto Federal de Santa Catarina - câmpus da região sul do estado	MODOLON, Tatiane; JULIANI, Douglas Paulesky; BLEICHER, Sabrina	Interfaces da Educação	Analisa como a EA é desenvolvida por meio de projetos extensionistas nos campi do sul catarinense do IFSC, articulando-se com as diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA - Lei nº 9.795/1999)
35	2023	Capoeira e extensão no Instituto Federal de Brasília: o saber popular no jogo da extensão	TORRES, Felipe do Couto	Revista Criar Educação	Investiga o papel da capoeira em projetos de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), destacando seu potencial como ferramenta de transformação social e inclusão
36	2023	Diálogos entre a teoria e a prática da extensão: compreendendo o contexto do Instituto Federal do Espírito Santo	DELEVEDOVE, Késia Zoteli de Oliveira; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de	Revista de Educação, Ciência e Tecnologia	Explora as percepções docentes relativas ao conceito e à prática de extensão no contexto do IFES Campus Nova Venécia
37	2023	O Programa Interinstitucional Cidades Educadoras da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal Farroupilha	MESSA, Tais Souza; NOGUEIRA, Carmen Regina Dorneles; COLVERO, Ronaldo Bernardino	Revista de Estudos Interdisciplinares	Detalha o Programa Interinstitucional Cidades Educadoras Proex do Instituto Federal Farroupilha
38	2023	A curricularização da extensão no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste	RODRIGUES, Paulla Vieira; CARVALHO, Diego Soares	Revista Conexão da UEPG	Analisa o cenário atual da curricularização da extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste, em especial, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Fonte: elaborado pelo autor.

3.4 Levantamento e extração dos dados

Após a definição dos artigos a serem analisados pela revisão sistemática, iniciou-se o processo de coleta de dados. Essas informações foram organizadas a partir dos seguintes pontos:

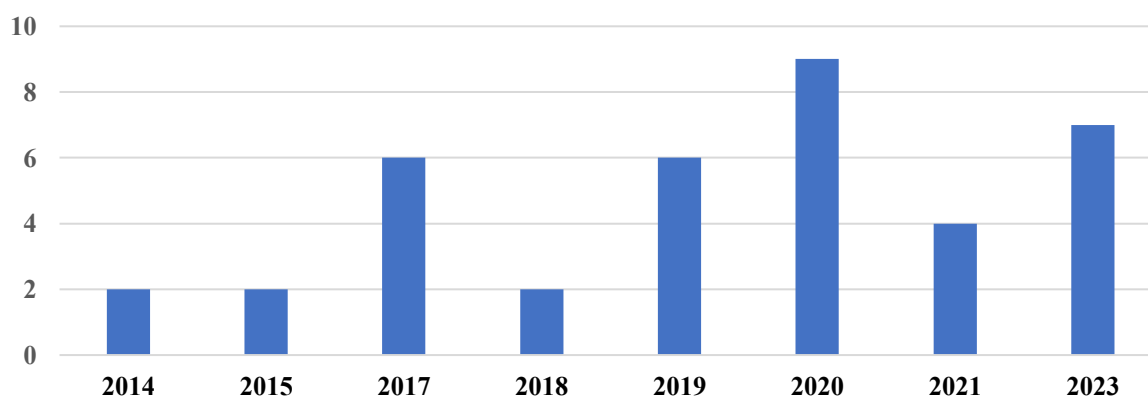
- a) distribuição temporal das produções: analisou-se como as publicações se distribuíram ao longo do período de 2009 a 2023;
- b) análise das palavras-chave: identificaram-se as palavras-chave mais recorrentes e a partir delas analisou-se a predominância das palavras;
- c) análise dos periódicos e artigos: investigou-se a ocorrência dos IFs como *locus* das pesquisas, a predominância de artigos por estado e a regionalidade das publicações e das revistas científicas.

Nas subseções a seguir, cada um desses pontos foi analisado em subtópicos.

3.4.1 Dados provenientes da análise do recorte temporal

Para compreender a trajetória da produção científica, o Gráfico 2 apresenta a distribuição anual das publicações identificadas pela revisão sistemática, abrangendo o período de 2009 a 2023.

Gráfico 2 - Relação da quantidade de publicações por ano, considerando o período 2009-2023



Fonte: elaborado pelo autor.

A análise do Gráfico 2 demonstra uma produção científica irregular e com início tardio no período. Após a ausência de artigos entre 2009 e 2013, as publicações surgiram modestamente em 2014 e 2015, com dois registros em cada ano. Em 2016, a revisão sistemática não identificou nenhum artigo. Os anos de 2017 e 2019 apresentaram seis publicações cada, enquanto 2018 registrou dois artigos. Em seguida, identificou-se um pico significativo em 2020, que contabilizou nove publicações – o maior número anual do período analisado. Embora 2021

tenha apresentado uma queda (quatro publicações), a análise finaliza com uma retomada expressiva em 2023, que alcançou sete artigos, aproximando-se do maior volume anual.

A análise da produção acadêmica durante o recorte temporal revela um comportamento não linear, com uma notável lacuna de dados entre 2009 e 2013. Essa ausência de resultados nos cinco primeiros anos de implementação dos IFs sugere um estágio inicial de adaptação à nova institucionalidade. Naquele contexto, os IFs vivenciavam um complexo processo de transformação organizativa, administrativa e político-pedagógica. Diante disso, é possível interpretar a escassez de publicações no período inicial como um reflexo desse momento de adaptação, no qual o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda se encontrava em processo de assimilação e consolidação no âmbito dos IFs.

3.4.2 Dados provenientes da análise das palavras-chaves

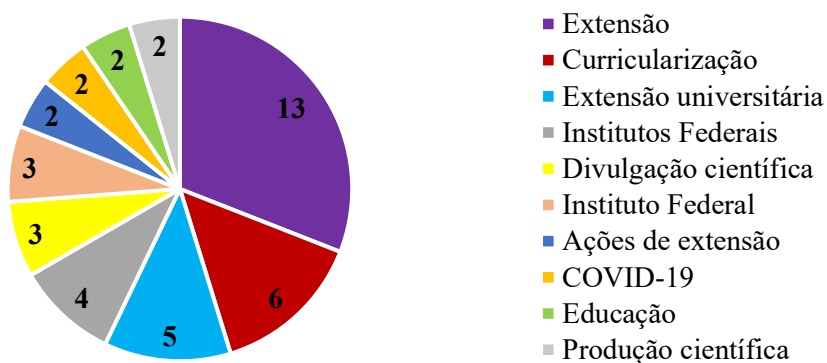
De acordo com Gonçalves (2008), as palavras-chave constituem um elemento fundamental na representação temática de documentos, podendo ser formuladas a partir de termos presentes no título, no resumo ou no conteúdo principal, sem obrigatoriedade de um vocabulário controlado, ressalvadas as exigências de periódicos que adotam descritores padronizados. Sua atribuição é flexível, cabendo usualmente aos autores ou, em alguns casos, a editores. No contexto de artigos científicos, as palavras-chave têm a função de identificar os conceitos centrais e a abrangência temática do estudo, sendo essenciais para a indexação em sistemas de recuperação da informação e para a categorização temática.

No âmbito da divulgação científica em periódicos especializados, esses termos desempenham múltiplas funções estratégicas para a comunicação acadêmica. Primeiramente, permitem que os leitores avaliem rapidamente a pertinência do conteúdo de um artigo em relação aos seus próprios interesses de pesquisa. Em segundo lugar, fornecem termos precisos que podem ser utilizados como ponto de partida para buscas por documentos similares. Adicionalmente, auxiliam indexadores e editores na tarefa de agrupar materiais que tratam de assuntos correlatos. Outra função relevante é possibilitar que pesquisadores documentem e analisem as temáticas de investigação ao longo do tempo. As palavras-chave atuam, assim, como elementos de conexão entre os tópicos específicos de pesquisa e o escopo temático mais amplo, facilitando a navegação e a descoberta de novos conhecimentos.

No âmbito da revisão sistemática, a análise das palavras-chave nos artigos selecionados reveste-se de especial importância para assegurar a abrangência e o rigor metodológico do estudo. Esse procedimento permite identificar as terminologias predominantes na área, avaliar

a consistência dos termos utilizados pelos autores e detectar possíveis lacunas ou vieses na literatura examinada. Considerando essa relevância, procedeu-se ao levantamento e à análise das palavras-chave presentes nos 38 artigos que compõem o *corpus* documental, tendo sido identificadas 125 ocorrências. O Gráfico 3 apresenta a distribuição dessas palavras-chave¹⁷.

Gráfico 3 – Distribuição das palavras-chave



Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme evidenciado pelo Gráfico 3, a análise da frequência das palavras-chave nos artigos selecionados revela a predominância do termo “Extensão”, que aparece em 13 publicações. Em segundo lugar, o termo “Curricularização” foi identificado em seis (6) artigos, seguido por “Extensão Universitária”, presente em cinco (5) publicações distintas. Na sequência, o descritor “Institutos Federais” foi encontrado em quatro (4) publicações. As palavras-chave “Divulgação científica” e “Instituto Federal” apresentaram a mesma frequência, aparecendo em três (3) artigos cada. Por fim, os termos “Ações de extensão”, “Covid-19”, “Educação” e “Produção científica” foram identificados com a menor frequência, presentes em apenas duas (2) publicações cada.

As palavras-chave identificadas com maior frequência, especialmente “Extensão” e “Institutos Federais” e “Instituto Federal” demonstram uma clara aderência aos descritores utilizados no procedimento de busca desta revisão, confirmando a aproximação dos artigos analisados com a dimensão extensionista na realidade dos IFs. Um dado igualmente significativo é a alta recorrência do termo “Curricularização”, que reflete a centralidade da discussão, sobretudo a partir de 2019, no que tange à incorporação das atividades de extensão nos currículos da educação superior, um tema central na agenda dos IFs.

¹⁷ Optou-se por evidenciar no gráfico apenas as palavras-chaves com mais de uma ocorrência.

Além disso, observa-se que o termo Extensão Universitária ocorre de maneira muito mais significativa do que Extensão Tecnológica, o que é digno de nota, dado o foco da revisão sistemática nos IFs. Conforme pontuam Silva e Ackermann (2014), embora a Extensão Tecnológica derive do conceito de Extensão Universitária, uma vez que esta última possui trajetória mais longa, ela apresenta particularidades importantes no contexto dos IFs. A principal distinção reside na ênfase que a extensão tecnológica confere às relações com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais presentes no território dos câmpus e com o mundo do trabalho, ao passo que a extensão universitária, com sua história centenária, possui escopo mais amplo de impacto social e cultural.

Em seguida, a partir da compilação de todas as palavras-chave, gerou-se uma nuvem de palavras por meio da ferramenta *Pro Word Cloud*, um suplemento integrado ao programa *Microsoft Word*. Para apresentação dos dados, a partir da proposta da ferramenta, ativou-se a opção para suprimir as *common words* que tratam de palavras mais frequentes como artigos, preposições, pronomes e verbos auxiliares, de maneira a não prejudicar a apresentação dos dados. O resultado obtido por meio dessa ferramenta visualizou a frequência das palavras empregadas nas 125 palavras-chaves levantadas, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Nuvem de palavras referente à frequência dos termos identificados



Fonte: elaborado pelo autor.

A nuvem de palavras-chave evidencia de forma categórica que a Extensão é o elemento central das produções analisadas. Imediatamente adjacentes a esse pilar, encontram-se Educação, Federal e Universitária, que confirma a extensão como elemento associado ao processo educativo no contexto dos IFs, corroborado pela ocorrência das palavras IFSP, IFSC, IFFAR. O destaque considerável para a palavra “universitária”, na análise, se deve ao fato de

que a expressão “extensão universitária” ainda ser amplamente utilizada para caracterizar a dimensão extensionista tanto no âmbito das universidades quanto dos IFs. A presença marcante das palavras Ensino e Pesquisa, associada à extensão, remete à articulação dos trabalhos acadêmicos com a concepção da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

A nuvem de palavras-chave evidencia de forma categórica que a Extensão é o elemento central das produções analisadas. Imediatamente adjacentes a este pilar, encontram-se Educação, Federal e Universitária, que confirma a extensão como elemento associado ao processo educativo no contexto dos IFs, o que é corroborado pela ocorrência das palavras IFSP, IFSC e IFFAR.

O destaque considerável da palavra "universitária" merece análise mais detida. Nesta avaliação, tal proeminência decorre do fato de que a expressão "extensão universitária" ainda é amplamente utilizada para caracterizar a dimensão extensionista tanto no âmbito das universidades quanto dos IFs. Essa persistência terminológica pode ser explicada por dois fatores principais. Primeiro, a própria gênese histórica dos IFs, que emergem do antigo sistema de ETFs e, posteriormente, dos Cefets, incorporando a tradição extensionista oriunda do ambiente universitário, ainda que com adaptações institucionais. Segundo a base normativa: a Lei nº 11.892/2008, ao criar os IFs, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos mesmos termos aplicados às universidades, o que favorece a permanência do léxico "universitário" mesmo em instituições que não possuem esse *status* jurídico.

Assim, a presença marcante da palavra "universitária" não indica necessariamente uma confusão conceitual, mas sim a herança institucional e a semelhança legal entre as duas modalidades de extensão. Por fim, a presença marcante das palavras Ensino e Pesquisa, associadas à Extensão, remete à articulação dos trabalhos acadêmicos com a concepção da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

O destaque da palavra Curricularização, embora em menor evidência, alinha-se ao processo de formalização das ações de extensão nos currículos dos cursos de graduação dos IFs, a partir do cumprimento da Resolução CNE/CES nº 7/2018, que regulamentou a Meta 12.7 do PNE 2012-2024. Dessa maneira, a dimensão extensionista, comumente compreendida como um aspecto de formação extracurricular, isolada e espontânea, assume sua condição de elemento fundamental do processo educativo por meio da articulação com o ensino e a pesquisa.

Todavia, se por um lado a medida é importante para fazer avançar a perspectiva da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, por outro lado a obrigatoriedade de formalizar a extensão na forma de componentes curriculares pode vir a conferir a esse campo educacional uma formalidade potencialmente esvaziada de significado. Nesse sentido, conforme alerta

Ramos (2024, p. 24), “ao invés de se expandirem conhecimentos para a prática e a realidade social”, essa formalidade poderia restringir a extensão “aos limites do currículo formal, podendo vir ainda a substituir a aprendizagem sistematizada por experiências ocasionais”.

As palavras Pandemia e Covid-19 remetem ao contexto adverso enfrentado pelos IFs, principalmente entre 2020 e 2022, período em que as instituições lidaram com a suspensão das atividades presenciais e com formas adaptadas para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão diante do isolamento social e das demais medidas sanitárias. É importante notar, contudo, que esse mesmo período coincidiu com o maior volume de publicações sobre extensão registrado no Gráfico 2, especialmente o pico de nove (9) artigos em 2020 e a retomada expressiva em 2023 (7 artigos). Esse aparente paradoxo sugere que, embora as adversidades operacionais tenham sido reais, elas não inibiram a produção acadêmica; ao contrário, a pandemia pode ter estimulado reflexões e pesquisas sobre o papel da extensão diante de emergências sanitárias e sociais. Em paralelo, termos como Ambiental, Socioambientais, Sustentabilidade e Direitos Humanos reforçam as dimensões de atuação da extensão alinhadas aos desafios contemporâneos e à promoção da cidadania e da transformação social.

Em suma, a nuvem de palavras aponta que os artigos selecionados pela revisão sistemática têm a extensão como objeto central, sobretudo no âmbito dos IFs, reafirmando seu papel no processo educativo em articulação com o ensino e a pesquisa. As informações extraídas da nuvem indicam também que esses trabalhos dialogam com as políticas e a gestão institucional da extensão, com o papel dessa dimensão formativa para o desenvolvimento social e com sua atuação em cenários de crise – como a pandemia de covid-19 –, além de incorporarem temas como ambiental, sustentabilidade e direitos humanos.

3.4.3 Dados provenientes da análise dos periódicos

Os 38 artigos científicos selecionados por essa revisão sistemática estão publicados em 28 periódicos diferentes estabelecidos em todas as regiões do país, conforme mostra o Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Relação dos periódicos com publicação sobre extensão

Nº	Periódico	Qtd. de artigos publicados	Instituição/Editora	UF	Estado	Foco
1	Caminho Aberto: Revista de Extensão do IFSC	3	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)	Sul	SC	Extensão
2	Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do IFSC	2	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)			Extensão
3	Revista ACB	1	Associação Catarinense de Bibliotecários (ACB)			Outros
4	Revista Ágora: Arquivologia em debate	1	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)			Outros
5	Revista Criar Educação	1	Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)		RS	Outros
6	Revista de Estudos Interdisciplinares	1	Centro de Estudos Interdisciplinares (CEEINTER)			Outros
7	Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL	1	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)			Outros
8	Revista Boletim Técnico-Científico	1	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)			Outros
9	Revista de Educação, Ciência e Cultura	1	Universidade La Salle (Unilasalle Canoas)		PR	Outros
10	#TEAR: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia	1	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)			Outros
11	Revista Conexão da UEPG	2	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)			Extensão
12	Revista Ensino & Pesquisa	1	Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)			Outros
13	Revista Práxis: Saberes da Extensão	5	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	Nordeste	PB	Extensão
14	Revista Extensão & Sociedade	1	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)		RN	Extensão
15	Revista Bibliomar	1	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)		MA	Outros
16	Revista Debates em Educação	1	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)		AL	Outros
17	Revista Eletrônica Acta Sapientia	1	Universidade Federal do Ceará (UFC)		CE	Outros
18	Revista Labor	1	Universidade Federal do Ceará (UFC)			Outros

19	Revista Extensão & Cidadania	1	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)		BA	Extensão
20	Revista Paubrasília	1	Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)			Outros
21	Research, Society and Development	2	Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)	Sudeste	SP	Outros
22	Revista Compartilhar	1	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)			Extensão
23	Revista Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego	1	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)		RJ	Outros
24	Revista ELO – Diálogos em Extensão	1	Universidade Federal de Viçosa (UFV)		MG	Extensão
25	Interfaces da Educação	1	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Centro-Oeste	MS	Outros
26	Revista Interação Interdisciplinar	1	Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES)		GO	Outros
27	Revista UFG	2	Universidade Federal de Goiás (UFG)			Extensão
28	Science and Knowledge in Focus	1	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Norte	AP	Outros

Fonte: elaborado pelo autor.

A região Sul se destaca em relação às demais ao sediar 12 periódicos e 16 artigos. Destaca-se a prevalência de Santa Catarina (SC), que sedia sete (7) periódicos e 10 trabalhos. A região Nordeste, por sua vez, conta com oito (8) periódicos que publicaram 12 artigos. O Sudeste é representado por quatro (4) periódicos que concentram 5 publicações. O Centro-Oeste conta com três (3) periódicos, mas somam quatro (4) artigos. A região Norte representa a base de um (1) periódico e um (1) artigo científico. Apesar da considerável expressividade dos periódicos científicos vinculados aos IFs, a maioria deles está associada às universidades, que, por sua vez, concentram o maior número de publicações. Todavia, a Revista *Práxis: Saberes da Extensão*, vinculada ao IFPB, é o periódico que apresentou o maior número de publicações, totalizando 5 artigos científicos.

Embora a maioria dos periódicos levantados se concentre em pesquisas educacionais (muitas vezes com caráter multidisciplinar), os resultados apontam para uma alta concentração de publicações em revistas específicas de extensão. Verificou-se que nove (9) periódicos com foco estrito na dimensão extensionista publicaram 18 artigos, o que representa 47,4% do total de 38 artigos identificados, parcela expressiva do *corpus* analisado.

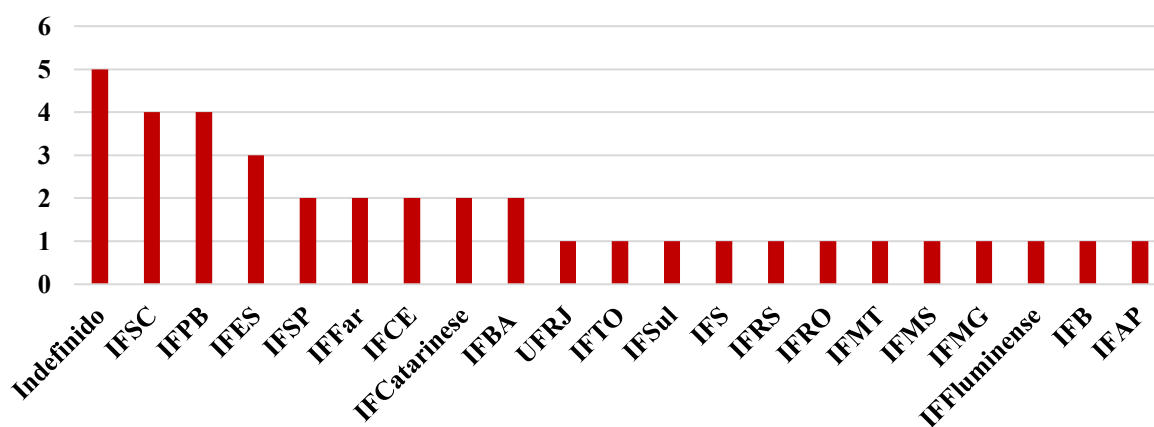
Essa concentração dos artigos em periódicos voltados prioritariamente à extensão admite diferentes leituras. Por um lado, pode ser interpretada como um indicador de que, na

prática, a extensão ainda é percebida de forma relativamente isolada ou complementar em relação ao ensino e à pesquisa, apesar da diretriz normativa da indissociabilidade. Por outro lado, é igualmente possível que essa concentração reflita justamente o amadurecimento do campo extensionista, que teria conquistado espaços editoriais próprios e específicos, nos quais a produção acadêmica sobre extensão encontra maior visibilidade e legitimidade. Os dados apontam, portanto, para essa dupla possibilidade, sem que se possa afirmar, com base apenas neles, qual das duas tendências predominaria.

3.4.4 Dados referentes às instituições vinculadas às pesquisas apresentadas nos artigos

A partir da análise dos artigos selecionados pela revisão sistemática, buscou-se identificar os IFs e, conseqüentemente, os estados e regiões predominantes como cenário das pesquisas, conforme o Gráfico 4¹⁸:

Gráfico 4 – A relação dos IFs que figuram como cenário para as pesquisas presentes nos artigos científicos



Fonte: elaborado pelo autor.

O Gráfico 4 demonstra a distribuição dos IFs que serviram de cenário para os artigos analisados. A maior frequência é observada na categoria "Indefinido", com cinco (5) artigos, referente às publicações que não vincularam suas análises a uma IF específico. Em seguida, destacam-se o IFSC e o IFPB como os *locus* mais citados, ambos totalizando quatro (4) artigos cada. O IFES aparece logo depois, com três (3) publicações. Há um grupo de cinco (5)

¹⁸ Os artigos científicos que não vinculam suas análises, particularmente, a um IF configuram a categoria "indefinido", somando cinco publicações.

instituições com representação intermediária, sendo cenário para dois (2) artigos cada: IFSP, IFFar, IFCE, IFCatarinense e IFBA. Por fim, a maior parte das instituições (UFRJ, IFTO, IFSul, IFS, IFRS, IFRO, IFMT, IFMS, IFMG, IFFluminense, IFB e IFAP) figura como *locus* de apenas uma (1) publicação cada.

Um dado que merece atenção é a ausência do IFG, *locus* da presente pesquisa, entre as instituições que figuraram como cenário dos artigos analisados. Nenhum dos 38 artigos selecionados teve o IFG como objeto de estudo ou campo empírico. Essa lacuna pode ser interpretada à luz de pelo menos três possibilidades, não excludentes entre si.

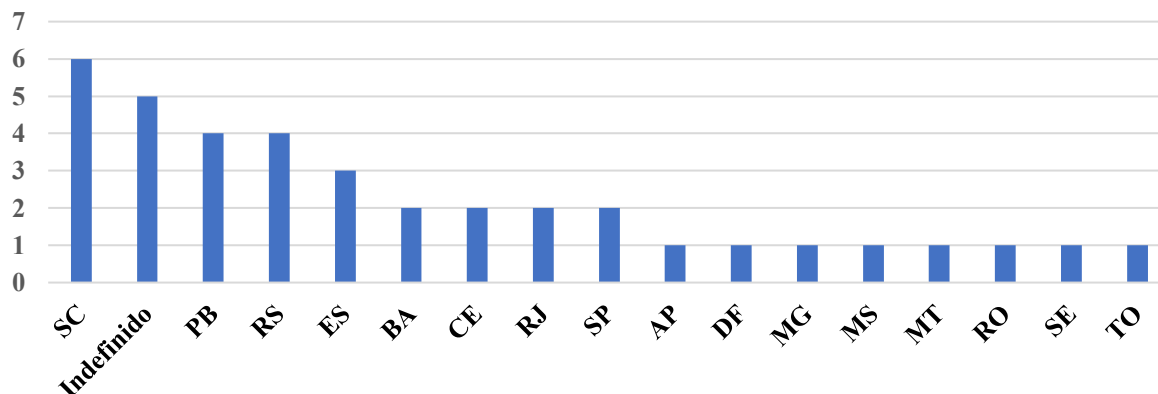
Em primeiro lugar, é possível que a produção acadêmica sobre extensão no âmbito do IFG esteja concentrada em outros formatos não contemplados pelos critérios de inclusão desta revisão, tais como dissertações, teses, anais de eventos ou capítulos de livro, o que indicaria uma tradição de pesquisa ainda pouco consolidada no que tange à publicação em periódicos científicos. Em segundo lugar, a estratégia de busca adotada (descritores restritos ao título dos artigos) pode não ter capturado estudos que, embora tratassem do IFG, não explicitaram essa vinculação no título. Por fim, a ausência pode indicar uma menor institucionalização da pesquisa em extensão no IFG em comparação com outras instituições da RFEPCT, como o IFSC e o IFPB, que despontam como polos de produção na área.

Independentemente da explicação predominante, essa constatação reforça a relevância da presente investigação, ao mesmo tempo em que aponta uma lacuna a ser preenchida no que tange à necessidade de que a comunidade acadêmica do IFG produza e publique sistematicamente análises sobre sua própria política extensionista, contribuindo para o fortalecimento da extensão e para o aprimoramento das práticas institucionais.

Considerando a existência de múltiplos IFs em alguns estados, realizou-se uma análise da distribuição regional dessas pesquisas. Essa abordagem permitiu compreender a predominância regional dos estudos abordados na revisão sistemática, oferecendo uma perspectiva mais ampla sobre o impacto geográfico da produção científica. O Gráfico 5 busca sintetizar essa perspectiva geográfica, por estado¹⁹.

¹⁹ A categoria “indefinido” compreende os cinco artigos científicos que não vinculam suas análises a um IF especificamente. Portanto, nessa lógica, não é possível indicar o estado.

Gráfico 5 - A relação dos estados que figuram como cenário para as pesquisas presentes nos artigos científicos



Fonte: elaborado pelo autor.

A análise da distribuição regional das pesquisas demonstra uma predominância geográfica clara nos cenários estudados. O estado de Santa Catarina (SC) apresenta a maior concentração de estudos, totalizando seis (6) artigos. Logo em seguida, a categoria "Indefinido" registra cinco (5) publicações, refletindo os artigos que não especificaram um local ou IF, sendo o segundo maior volume de frequência. Em um patamar ligeiramente inferior, os estados da Paraíba (PB) e do Rio Grande do Sul (RS) se destacam com quatro (4) artigos cada. O Espírito Santo (ES) também possui uma representação notável, com três (3) publicações. Um grupo intermediário de estados segue com dois (2) artigos cada, composto por Bahia (BA), Ceará (CE), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP). Por fim, a maioria dos estados figura na análise com a menor frequência, registrando apenas um (1) artigo por estado. Este grupo é o mais extenso e inclui: Amapá (AP), Distrito Federal (DF), Minas Gerais (MG), Mato Grosso do Sul (MS), Mato Grosso (MT), Rondônia (RO), Sergipe (SE) e Tocantins (TO).

A distribuição dos artigos, quando agrupada por região geográfica, revela uma acentuada concentração. A Região Sul (SC e RS) lidera com 10 artigos, seguida de perto pela Região Nordeste (PB, BA, CE e SE), que totaliza nove (9) publicações. Logo após, a Região Sudeste (ES, RJ, SP e MG) apresenta oito (8) artigos. Por fim, as Regiões Centro-Oeste (DF, MS e MT) e Norte (AP, RO e TO) exibem a menor representação, ambas com três (3) publicações.

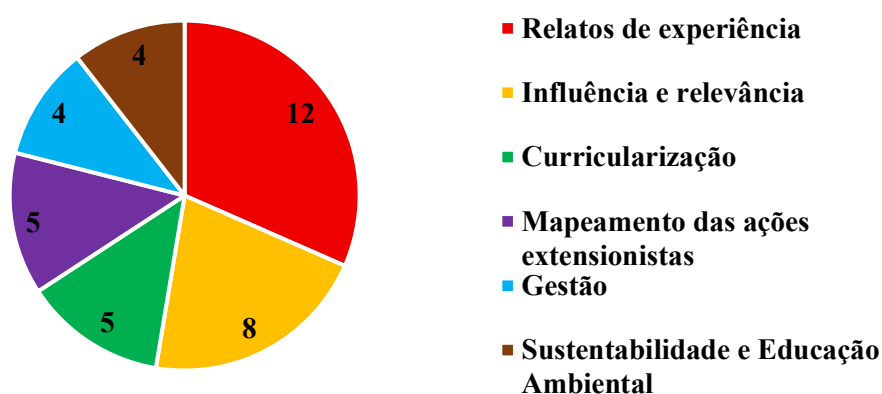
Os dados indicam que, embora diversos IFs constituam como cenário das pesquisas, o IFSC e IFPB se destacam. Quando se amplia a análise para os estados da federação, o destaque fica por conta de Santa Catarina (SC) seguida por Paraíba (PB) e Rio Grande do Sul (RS). Por fim, os dados destacam a Região Sul e a Região Nordeste como os polos de maior produção

científica no contexto analisado, seguidas pela Região Sudeste. As regiões Centro-Oeste e Norte mostram uma participação menor e mais distribuída entre seus estados.

3.5 Categorização dos artigos científicos

A diversidade temática presente nos artigos condicionou a categorização como uma estratégia para aprimorar a identificação de padrões e conexões entre os trabalhos, identificar possíveis limitações, bem como apontar aspectos relevantes.

Gráfico 6 - Categorização dos artigos científicos



Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme os dados apresentados no Gráfico 6, o processo de categorização da produção científica analisada resultou na identificação de seis eixos temáticos principais, os quais foram organizados conforme a predominância dos objetos de estudo. Na categoria Relatos de Experiência, agruparam-se 12 artigos que se ocuparam de relatar experiências extensionistas. Já na categoria Influência e Relevância, agruparam-se oito (8) publicações que investigaram o impacto das atividades extensionistas, destacando seu papel na formação acadêmico-profissional, no compromisso social e no desenvolvimento regional.

As categorias Curricularização e Mapeamento das ações extensionistas reuniram cinco (5) artigos cada uma. A primeira concentrou as publicações voltadas à análise de experiências sobre a formalização das ações extensionistas nos currículos, a partir das diretrizes do CNE/MEC. A segunda reuniu artigos que, de modo heterogêneo, buscaram mapear e analisar dados e informações sobre as atividades de extensão em diferentes IFs. As categorias Gestão e Sustentabilidade e Educação Ambiental, cada uma com quatro (4) artigos científicos,

concentraram as publicações relacionadas à gestão da extensão e seus aspectos administrativo-institucionais, além de explorarem a interface entre a extensão e a educação ambiental.

Convém ponderar que alguns trabalhos extrapolam os limites de uma única categoria. Todavia, a pesquisa busca assegurar critérios metodológicos rigorosos na classificação, priorizando a coerência temática e a especificidade dos objetos de análise. Cada uma dessas categorias e os artigos científicos que as compõem serão analisados nos subtópicos subsequentes.

3.5.1 Relatos de experiência

Os artigos publicados por Aragão e Silva (2017), Brandão *et al.* (2021), França, Freitas e Nascimento (2017), Melo *et al.* (2017), Messa, Nogueira e Colvero (2023), Monsani e Pereira (2018), Passos, Passos e Nascimento (2019), Possa *et al.* (2014), Santos e Moura (2019), Schardosim *et al.* (2021), Souza e Brandão (2020) e Souza *et al.* (2015) se ocuparam de sistematizar e publicizar experiências extensionistas e/ou refletir sobre aspectos relacionados à dimensão extensionista a partir do relato de determinadas ações de extensão.

Aragão e Silva (2017) discutiram a relevância das ações extensionistas em câmpus de IFs recém-implantados. O estudo baseia-se nas reflexões construídas a partir do projeto de extensão "Cine saber: diálogos interdisciplinares", desenvolvido no IFPB, Câmpus Esperança. A pesquisa ressaltou a importância de promover, de forma sistemática e intencional, a produção de conhecimento em atividades de extensão em câmpus recém-implantados, em consonância com uma visão de escola democrática.

Os autores enfatizaram que os câmpus recém-implantados demandam um esforço maior para o aprimoramento do diálogo entre instituição-comunidade, posto que aqueles já consolidados tendem a apresentar uma relação mais sólida com as bases sociais no território onde atuam. Os resultados apontaram que o projeto de extensão alcançou alta aprovação da comunidade atendida. Por meio do diálogo com a sociedade, foi possível identificar diversas demandas e necessidades que poderão ser traduzidas em novas ações de extensão. As contribuições de Aragão e Silva (2017) corroboram a ideia de que ações extensionistas sistemáticas são fundamentais para estabelecer e manter relacionamentos sólidos com a comunidade, impulsionando novas oportunidades, possibilidades e parcerias.

França, Freitas e Nascimento (2017) abordaram os impactos das atividades de extensão: "Mostra de Trabalhos Amadores da Disciplina de *Marketing*", "*Workshop* em Inovação", "Curso de Cidadania e Educação Inclusiva" e o "Curso de Formação em Direito do Consumidor

para Lojistas" realizadas no IFES, Câmpus Barra de São Francisco. A Mostra de *Marketing* buscou conectar os discentes com o mercado de trabalho local, enquanto o *Workshop* em Inovação teve o objetivo de introduzir os discentes nos temas de inovação e propriedade industrial. O curso de Cidadania e Educação Inclusiva visou à formação continuada de docentes, e o curso de Direito do Consumidor para Lojistas analisou os direitos e práticas comerciais do consumidor. Os resultados mostraram alta aceitação das ações, com percentuais de aprovação variando de 70% a 88% e notas de avaliação geral entre 8,0 e 9,5.

Segundo os autores, os impactos esperados a médio e longo prazo das ações de extensão no câmpus incluem a geração de emprego, emancipação profissional, prática discente, resgate à cidadania, incentivo às atividades culturais e acesso à informação tecnológica e políticas públicas. O artigo enfatizou que as ações de extensão estão comprometidas com uma formação conectada ao mundo do trabalho, sem negligenciar uma formação crítica e alinhada às necessidades de desenvolvimento e cidadania do discente e da comunidade.

Acrescenta-se, contudo, que o artigo científico apresenta alguns elementos que precisam ser problematizados no que tange a contradições e à precariedade, em alguns momentos, de rigor teórico e conceitual. França, Freitas e Nascimento (2017, p. 67) apontam para a "centralidade de um novo modelo de educação, dessa vez voltado para o incremento da produção e para a inserção positiva das sociedades na corrida tecnológica e nas disputas por inovação", e ainda complementam que, no cenário de extrema competitividade, "a educação consolida-se como uma estratégia sem a qual a posição e a participação de países e sociedade no mercado mundial ficam comprometidas".

Essa passagem evidencia uma concepção de educação como mercadoria que prioriza a competitividade entre os indivíduos e a posiciona como uma ferramenta a serviço da estabilidade do país na sociedade de mercado. Todavia, em outras passagens do artigo científico, os autores, ao indicarem a finalidade e o sentido dos IFs e da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o fazem a partir de uma lógica relacionada à "mudança do panorama socioeconômico e cultural da sociedade" (França; Freitas; Nascimento, 2017, p. 68), o que conflita com a concepção de educação defendida anteriormente.

Outro aspecto importante é que, ao introduzir o contexto da interiorização dos IFs, os autores apontam, principalmente, dois desafios. O primeiro deles está relacionado com o desinteresse dos docentes e demais servidores em atuar em câmpus afastados dos grandes centros urbanos e a necessidade de tornar esses espaços mais atrativos. Para tanto, os autores sugerem como proposta a implementação de uma "política de atração que considere, sobretudo, condições estruturais capazes de garantir a permanência desses profissionais nessas cidades e

regiões" (França; Freitas; Nascimento, 2017, p. 68). Sobre esse aspecto, avaliou-se que o artigo carece de profundidade sobre as causas, se esse desafio está posto para conjunto dos IFs e de que maneira ele afeta a consolidação dos câmpus no interior.

Para isso, seria importante levantar e relacionar dados e informações sobre as características e os problemas enfrentados na implantação e expansão dos IFs, as condições de infraestrutura dos câmpus, a realidade dos respectivos municípios, os aspectos relacionados ao financiamento, as condições de trabalho e de carreira dos servidores, entre outros aspectos. Diante disso, ressalta-se a necessidade de, a partir do marxismo, "situar e analisar os fenômenos sociais em seu complexo e contraditório processo de produção e reprodução, determinado por múltiplas causas na perspectiva de totalidade como recurso heurístico, e inseridos na totalidade concreta: a sociedade burguesa" (Behring; Boschetti, 2016, p. 38).

No entanto, a forma como o segundo desafio foi apresentado é que chamou mais a atenção. Os autores, ao indicarem a necessidade de estruturação do ensino básico/fundamental nas regiões interioranas "de maneira que se tenham condições desde cedo para a formação de discentes com uma boa base escolar; uma base que seja capaz de lhes fornecer condições dignas de inserção nas Escolas Tecnológicas Federais" (França; Freitas; Nascimento, 2017, p. 68), podem conferir aos IFs a condição de instituições acadêmicas de elite que carecem de discentes bem treinados e capacitados para que tenham "condições dignas". Em outras palavras, na visão dos autores, é preciso um ensino básico capaz de treinar corretamente os discentes no acúmulo de conhecimentos para que apresentem as condições necessárias de acesso e permanência no IF.

Embora seja muito importante o fortalecimento da Educação Básica a partir de um modelo de educação pública, que apresente as condições pedagógicas, administrativas e estruturais necessárias para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, a maneira como os autores apresentaram a questão pode comprometer os IFs, em sua essência, com a exclusão e a dualidade educacional. Diferentemente do que é preconizado pelos autores, os IFs estão direcionados para uma lógica de EPT que prioriza a inclusão, a democratização do acesso à educação e a transformação social. A premissa é garantir uma formação integral e de qualidade, articulando ensino, pesquisa e extensão, numa perspectiva dialógica que vá ao encontro das demandas das comunidades, especialmente daquelas historicamente excluídas.

No que tange ao rigor teórico e conceitual, é fundamental a atenção para termos como "empreendedorismo" e "inovação". Embora o artigo afirme que "a inovação está relacionada ao processo de ruptura com o paradigma dominante, ultrapassando a reprodução de conteúdo e avançando ao contribuir para a construção de novos saberes" (França; Freitas; Nascimento,

2017, p. 80), a ausência de uma explanação mais aprofundada sobre essas concepções e sua relação com os objetivos da EPT pode levar a interpretações ambíguas. A alternância entre "mercado de trabalho" e "mundo do trabalho" também aponta para uma imprecisão conceitual que compromete a clareza da argumentação, visto que, apesar da aparentemente semelhança, os termos apresentam significados diferentes. De acordo com Ciavatta,

o mundo do trabalho diz respeito aos ser humano nas suas relações com a produção, com a ciência, as tecnologias, a cultura, a arte, os direitos sociais de todo ser humano. O mercado de trabalho tem por base a produção, circulação e consumo de mercadorias e a compra da força de trabalho pelo sistema capital; refere-se ao assalariamento, às imposições de metas de produtividade, à regulamentação ou desregulamentação dos direitos do trabalho, às condições de vida dos trabalhadores, à saúde, moradia, educação, tempo, cultura e lazer (Ciavatta, 2023, p. 12).

O estudo de Melo *et al.* (2017), de natureza puramente descritiva, investigou a prevalência de depressão, ansiedade e qualidade de vida em uma amostra de 21 mulheres (27 a 78 anos), associadas ao projeto de extensão "Mais Ativo" do IFPB em Sousa-PB. É crucial notar que a natureza descritiva do trabalho e a ausência de detalhes sobre o projeto "Mais Ativo" (objetivos e trajetória) impedem a análise crítica da ação de extensão sobretudo porque o artigo limita-se a utilizar o público de um projeto de extensão para realizar suas análises descritivas. Dessa forma, embora o artigo tenha emergido na fase inicial de busca dos artigos e tenha sido incluído na categoria "Relatos de Experiência", ele não é relevante para o objetivo central da revisão sistemática.

O artigo de Messa, Nogueira e Colvero (2023) descreve o Programa Interinstitucional Cidades Educadoras do IFFar, que visa promover uma educação integral e sustentabilidade, integrando-se ao programa "Geoparque Raízes de Pedra". Essa união resultou em ações formativas em geoconservação, geoeducação e geoturismo, essenciais para a valorização do território, o desenvolvimento regional e a busca pelo reconhecimento como Geoparque Mundial da Unesco.

Como resultado parcial, a pesquisa destacou a urgência de os municípios que almejam ser uma Cidade Educadora superarem estruturas tradicionais, estendendo essa renovação para além do ambiente escolar. Em 2023, o curso "Território que se Educa" foi oferecido para docentes e gestores do Geoparque, com foco no conhecimento territorial e sua conexão com o conceito de Cidades Educadoras. Para 2024, estavam planejadas a reoferta desse curso e a criação de cursos FIC para a população vulnerável e atores do setor turístico. O estudo concluiu que o envolvimento do IFFar é vital para fomentar a geoconservação e a sustentabilidade e

sublinhou a necessidade de as comunidades locais se identificarem com os propósitos de uma cidade educadora, evidenciando o papel da extensão na transformação social articulada com o seu território de abrangência.

Os trabalhos de Monsani e Pereira (2018) e Souza *et al.* (2015) tratam de iniciativas que visam não apenas incentivar a leitura, mas também desenvolver o senso crítico e facilitar a compreensão de obras literárias, especialmente aquelas exigidas em contextos educacionais como vestibulares. Em comum, os projetos apontam o protagonismo das bibliotecas para diminuir barreiras à leitura e tornar o contato com a literatura mais acessível. Enquanto o primeiro buscou atenuar a percepção das obras obrigatórias como um "fardo" por meio do agendamento de encontros e divisão da carga de leitura, o segundo propõe a investigação do papel das obras cinematográficas como ferramenta pedagógica para a compreensão e fixação do conteúdo bibliográfico. Essa relação demonstra uma preocupação em encontrar metodologias que contribuam para o acesso e aprofundamento na leitura, seja pela organização de espaços e tempo de leitura conjunta, seja pela utilização de mídias complementares.

Ambos os artigos destacam as bibliotecas como espaços de apoio pedagógico e cultural, em superação ao seu papel tradicional de mero repositório de livros, na medida em que tais espaços demonstram potencial para promover a leitura e fortalecer a relação entre a comunidade e as instituições.

Todavia, as ações de extensão relatadas parecem partir de propostas espontâneas e isoladas. Esse caráter fragmentado se associa a uma concepção de extensão de mão única: a instituição detém o "saber" (obras literárias, senso crítico) e o "espaço" (a biblioteca) e o estende ao público externo. Essa visão acaba por ancorar as bibliotecas em seu significado estritamente intelectual e acadêmico. As propostas são desenhadas internamente para dar um propósito ao espaço e equipamento público (a biblioteca), e não para ressignificá-lo a partir das necessidades e saberes locais. As ações, ao exigirem o interesse do público e a presença nos espaços institucionais, tendem a criar uma barreira significativa, considerando as condições objetivas e materiais da vida. Isso dificulta a participação e a permanência da população externa, sobretudo dos segmentos mais vulneráveis. Consequentemente, tais ações incorrem no risco de se transformarem em atividades voltadas prioritariamente para o público interno, o que, centralmente, perde a sua vinculação extensionista.

Passos, Passos e Silva (2019) relataram a experiência formativa do curso de extensão "Mitos afro-brasileiros, greco-romanos e indígenas na sala de aula", realizada em novembro de 2017 no IFMS, Câmpus Três Lagoas. A ação de extensão foi pensada e desenvolvida a partir da consulta à comunidade externa, por intermédio das secretarias de educação e cultura de Três

Lagoas-MS e também a partir das contribuições e sugestões de docentes e discentes vinculados à Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica ofertada pelo próprio câmpus. Ambas comunidades apontaram dificuldades no que tange à inserção do ensino sobre história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas.

Os resultados indicaram que o curso de extensão contribuiu para a formação continuada de docentes e discentes, ao apresentar narrativas e discutir a importância de um currículo que contemple a diversidade cultural, além de auxiliar na desconstrução de preconceitos e estereótipos. O estudo ressaltou a importância de repensar a formação docente sobre os conteúdos que tratam da história e cultura afro-indígena, de maneira que estejam efetivamente presentes nas práticas didáticas e que a diversidade cultural seja vista como um princípio de interação entre as diversas expressões que constituem a sociedade. Por fim, apontou para a necessidade de formação de profissionais no campo da educação capazes de questionar a realidade e promover a criticidade nos discentes visando ao combate ao racismo e discriminação.

Um aspecto relevante sobre o trabalho de Passos, Passos e Nascimento (2019) refere-se ao papel estratégico dos cursos de formação continuada voltados para a qualificação de educadores, sobretudo, aqueles inseridos nas redes públicas de educação. A partir do relato de experiência, é possível perceber uma concepção de formação que busca superar a lógica do simples treinamento de novas práticas pedagógicas, uma vez que os autores enfatizaram a dimensão crítica e reflexiva da ação de extensão. Dessa forma, é possível identificar no relato de experiência, um modelo de extensão que se alinha aos objetivos e finalidades dos IFs postos na Lei nº 11.892/2008.

Possa *et al.* (2014) relataram a experiência da gestão conjunta do Pronatec e da Coordenadoria de Extensão e Relações Externas (Cere) no IFSC, Câmpus Florianópolis-Continente, desde a implementação do programa em 2012 até a análise dos primeiros relatórios e a implementação de ações prioritárias. O Pronatec foi instituído por meio da Lei nº 12.513/2011 com a finalidade de ampliar a oferta de EPT, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Seus principais objetivos são: expandir, interiorizar e democratizar a educação profissional, ampliando o número de vagas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional; promover a expansão da rede física da EPT; contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio, por meio da articulação com a educação profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores com o

incremento da formação e da qualificação profissional; e apoiar a oferta de cursos de EPT com estímulo à produção de recursos pedagógicos (Brasil, 2011).

O estudo buscou demonstrar como o Pronatec pode fomentar novas práticas no ensino e indicar mudanças necessárias na abordagem do público-alvo, nas estratégias de permanência dos discentes em sala de aula e na promoção da cidadania plena. O artigo científico detalhou as atividades da Cere, a implantação do Pronatec no câmpus e as quatro ações prioritárias definidas para 2014: aprofundar o conhecimento sobre o público atendido, desenvolver ações pedagógicas para auxiliar na definição de carreira, oferecer formação continuada à equipe Pronatec e aprimorar os índices de permanência e êxito dos discentes. O artigo concluiu que a gestão integrada da extensão tecnológica com o Pronatec tem o potencial de fortalecer a educação científica e tecnológica, deixando um legado importante para os profissionais e participantes.

A atuação do Pronatec em diversos municípios e a metodologia de diálogo entre o IFSC e os demandantes são destacadas como elementos que potencializam o cumprimento dos objetivos da extensão institucional. De acordo com Possa *et. al* (2014, p. 42), “a presença do IFSC no Programa cria ambientes propícios ao alinhamento das políticas internas e permite melhores condições de firmar a expansão da rede por meio do desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, quando há melhor conhecimento daquilo que de fato a sociedade demanda”.

O artigo, apesar de mencionar aspectos positivos sobre a experiência de implementação do Pronatec no IFSC, especialmente, no que tange a relação entre as instituições ofertantes e os demandantes, não aborda as limitações e contradições do programa. Ao buscar uma análise ampliada sobre o Pronatec, dentro do recorte temporal apresentado pela pesquisa, é possível encontrar outros elementos que ajudam a compreender esse cenário.

Segundo Silva e Moura (2022), no período de 2011 a 2014, o Pronatec tendeu a concentrar a maior parte da oferta nos cursos FIC, especificamente na modalidade de Formação Inicial, a qual pode ser entendida como cursos de qualificação profissional com carga horária mínima de 160 horas. Esses cursos de curta duração, que aparentemente apresentam baixos índices de inserção no mundo do trabalho, teriam sido uma estratégia por meio da qual “o governo buscou contribuir, principalmente, para a sua própria popularidade” (Silva; Moura, 2022, p. 8).

Ao massificar a oferta de qualificação profissional em trabalhos simples e com pouco compromisso com o desenvolvimento integral do trabalhador, já que não ampara uma compreensão ampla dos processos do sistema de produção, o Pronatec, segundo os autores, “contribui para atender às necessidades do capital de força de trabalho pouco qualificada”

(Silva; Moura, 2022, p. 10). Outro aspecto fundamental, apontado por Silva e Moura (2022), é que no período de 2011 a 2016, o “Sistema S” representado pelo Senai, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), Escolas Técnicas Privadas e IES Privadas foram os maiores ofertantes dos cursos de qualificação profissional a partir do Pronatec. Juntas, no período analisado, essas instituições representaram 73% do total das matrículas.

Esse cenário é condicionado pelos artigos 3º e 6º da Lei nº 12.513/2011, que estabelecem que

Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos **serviços nacionais de aprendizagem**, de **instituições privadas** e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de **direito privado** precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica (Brasil, 2011, grifo do autor).

Art. 6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, **a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições** de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata o inciso IV do art. 4º desta Lei (Brasil, 2011, grifo do autor).

Importante destacar que o §1º do art. 6º da referida lei estabelece ainda que as transferências de recursos, apesar de preservar a obrigatoriedade de prestação de contas, “dispensam a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congêneres” (Brasil, 2011). Portanto, garante-se uma relação flexível e desburocratizada para criar os mecanismos de facilitação dessas transferências, sem a existência de um instrumento público que estabeleça, categoricamente, as condições e as contrapartidas das partes.

Para Lima (2012), o Pronatec representa oficialmente a recomendação da Unesco para que os países da América Latina adotem o modelo do “Sistema S” na direção e organização da EPT. Além disso, defende que, por meio do Pronatec, “o governo brasileiro completa o ciclo da privatização, precarização e aligeiramento da formação técnica de nível médio” e “a educação explicitamente torna-se uma atividade central no processo de transferência de recursos públicos na tentativa de contenção da crise estrutural do capital” (Lima, 2012, p. 11). Dessa forma, fica exposto que a política pública, apesar de transparecer a intenção de avançar qualitativamente na formação dos trabalhadores e apresentar aspectos que a aproximam do compromisso com a EPT, ancora-se, sobretudo, nos interesses do grande capital ao permitir a transferência de recursos públicos para empresas privadas.

O artigo de Santos e Moura (2019) relata o curso de extensão "Música, Arte e História", ministrado pelo IFSP, Câmpus São Roque, no segundo semestre de 2017. O trabalho buscou contextualizar a história da arte, com foco na música, por meio de episódios históricos. Oferecido na Brasital Cultural com carga horária de 40 horas, o curso contou com 22 participantes de perfil diversificado em idade e formação. As atividades empregaram uma metodologia teórico-prática e colaborativa, incluindo aulas dialogadas, dinâmicas, construção de materiais artísticos e o uso de recursos audiovisuais e plataformas digitais.

A avaliação, de caráter contínuo e baseada na participação, culminou em uma autoavaliação que atestou a grande importância do curso para fomentar o gosto pela arte, música e história, cumprindo seu papel social de levar o conhecimento acadêmico a um público mais amplo. Contudo, tal como ocorreu com o trabalho de Melo *et al.* (2017), o artigo de Santos e Moura (2019) preocupa-se, estritamente, em relatar a ação de extensão e os resultados da avaliação realizada.

Acerca dos trabalhos de Brandão *et al.* (2021), Schardosim *et al.* (2021) e Souza e Brandão (2020), é possível traçar um paralelo entre eles, na medida em que todos convergiram suas análises para aspectos diretamente relacionados ao contexto da pandemia de covid-19. Brandão *et al.* (2021) e Souza e Brandão (2020) destacaram o papel do IFBA no combate à desinformação sobre a covid-19 por meio do projeto "Checker News". Essa iniciativa, com o uso de plataformas como o Instagram, buscou desmistificar notícias falsas e capacitar a sociedade a discernir informações com embasamento científico. O foco estava em atuar diretamente contra a proliferação de *fake news*, ao fornecer conteúdo digital que validava ou refutava informações, um esforço crucial para a saúde pública e a conscientização social.

Em consonância com essa perspectiva, Schardosim *et al.* (2021) apresentaram a atuação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), que também respondeu à pandemia ao criar um projeto de extensão focado na produção de material didático audiovisual para auxiliar a complementação dos estudos de discentes, em diferentes níveis, em um contexto no qual as atividades de ensino, pesquisa e extensão se desenvolveram com sérias limitações, fundamentalmente, de maneira remota frente à imposição do distanciamento social. A produção desse material, além de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, contribuiu para a divulgação científica e para o fortalecimento da capacidade da comunidade acadêmica em disseminar conhecimento confiável cientificamente.

Dessa maneira, os três artigos ilustraram os desafios enfrentados e também os esforços empregados pelos IFs durante a pandemia de covid-19 para implementar estratégias didáticas e pedagógicas para mitigar, em alguma medida, os impactos do isolamento social e para

contribuir socialmente e cientificamente para superação da proliferação das informações falsificadas. Todavia, as três experiências extensionistas, embora indiquem contribuições para a sociedade, se sustentam sob ações pontuais e organizadas a partir de uma concepção de extensão assistencialista, na qual a IF entrega um produto/conhecimento pronto e acabado, sem considerar um processo dialógico, de construção conjunta e compartilhada com a sociedade.

Em suma, a categoria dos relatos de experiência revelou um panorama diversificado das ações extensionistas desenvolvidas nos IFs, evidenciando tanto a potencialidade dessas práticas para a consolidação da presença institucional nos territórios quanto os desafios teórico-metodológicos que atravessam a produção acadêmica sobre a temática.

Em linhas gerais, os artigos analisados demonstram que a extensão nos IFs tem se materializado em múltiplas frentes: projetos de inserção comunitária em câmpus recém-implantados (Aragão e Silva, 2017), ações formativas articuladas ao desenvolvimento regional (Messa, Nogueira e Colvero, 2023), iniciativas de promoção da leitura e do acesso à cultura (Monsani e Pereira, 2018; Souza *et al.*, 2015), programas de formação continuada de educadores com ênfase na diversidade cultural (Passos, Passos e Nascimento, 2019), e respostas institucionais aos desafios impostos pela pandemia de covid-19 (Brandão *et al.*, 2021; Schardosim *et al.*, 2021; Souza e Brandão, 2020). Essas experiências, embora heterogêneas em seus objetos e metodologias, compartilham a preocupação em publicizar e sistematizar práticas que buscam aproximar a instituição da sociedade, em consonância com os princípios da educação profissional e tecnológica.

Por outro lado, a análise crítica desse conjunto de trabalhos permitiu identificar aspectos que merecem problematização. Em primeiro lugar, observa-se, em diversos artigos, uma recorrente imprecisão ou oscilação no uso de categorias fundamentais, como "mundo do trabalho" e "mercado de trabalho" (Ciavatta, 2023), o que evidencia diferentes posições políticas e epistemológicas dos autores, nem sempre explicitadas. Da mesma forma, a incorporação de termos como "empreendedorismo" e "inovação" ocorre, em muitos casos, de forma acrítica, sem o devido aprofundamento de seus significados no contexto da EPT, o que pode levar a contradições discursivas – como quando um mesmo artigo oscila entre uma concepção de educação como mercadoria a serviço da competitividade e uma perspectiva de formação crítica e emancipadora (França, Freitas e Nascimento, 2017). Mais do que um problema técnico, essa oscilação revela a própria tensão que atravessa o campo da extensão nos IFs, no qual projetos societários antagônicos disputam hegemonia.

Ademais, parte significativa dos relatos ancora-se em uma concepção de extensão de mão única, na qual a instituição se posiciona como detentora do saber a ser estendido à

comunidade, sem estabelecer processos dialógicos efetivos de construção compartilhada do conhecimento. Esse modelo, identificado em ações de incentivo à leitura (Monsani e Pereira, 2018; Souza *et al.*, 2015) e em respostas pontuais à pandemia (Brandão *et al.*, 2021; Schardosim *et al.*, 2021; Souza e Brandão, 2020), aproxima-se de uma perspectiva assistencialista que contradiz os fundamentos da extensão crítica e dialógica.

Outro aspecto relevante diz respeito à ausência de problematização das contradições estruturais que envolvem as políticas e programas nos quais as ações extensionistas se inserem. O artigo de Possa *et al.* (2014), ao relatar a gestão integrada do Pronatec no IFSC, limita-se a destacar os aspectos positivos da experiência, sem considerar as críticas mais amplas ao programa, tais como a ênfase em cursos de curta duração com baixa inserção no mundo do trabalho, a transferência de recursos públicos para instituições privadas do "Sistema S" e o aligeiramento da formação profissional a serviço das necessidades do capital (Lima, 2012; Silva e Moura, 2022).

Essa lacuna analítica evidencia a necessidade de, como alertam Behring e Boschetti (2016), situar os fenômenos sociais em sua totalidade concreta, considerando as determinações econômicas, políticas e ideológicas que condicionam as práticas extensionistas no âmbito dos IFs. Por fim, destaca-se como contraponto positivo a experiência relatada por Passos, Passos e Nascimento (2019), cujo curso de extensão sobre mitologias afro-brasileiras e indígenas foi construído a partir da escuta das demandas da comunidade e resultou em uma formação crítica e reflexiva alinhada aos princípios da Lei nº 11.892/2008, demonstrando que é possível superar o modelo assistencialista e construir práticas extensionistas verdadeiramente dialógicas e transformadoras.

3.5.2 Influência e relevância

Os artigos científicos de Bastos, Venâncio e Vieira Junior (2020), Cardenuto *et al.* (2017), Delevedove e Lima (2023), Flores e Mello (2020), Lunardi *et al.* (2020), Saraiva, Butzen e Morejon (2020), Silva e Ackermann (2014) e Torres (2023) concentraram suas investigações sobre a influência e relevância da extensão no contexto dos IFs ao destacar o seu papel na formação acadêmica e profissional no compromisso social e no desenvolvimento local e regional.

Bastos, Venâncio e Vieira Junior (2020) buscaram evidenciar a importância da pesquisa e da extensão para o cumprimento da função social dos IFs e seus possíveis impactos no desenvolvimento local e regional da cidade de Santa Luzia-MG. A metodologia do estudo

concentrou-se na análise de dados do IFMG, Câmpus Santa Luzia, especificamente no segundo semestre de 2018, por meio de levantamento e análise de Relatórios Individuais de Trabalho Docente (RADs), registros das Coordenações de Pesquisa e Extensão do câmpus e dados da autoavaliação institucional de 2018. Os resultados apontaram que as porcentagens de atividades docentes dedicadas à pesquisa e à extensão foram significativamente menores em comparação com as atividades de ensino e gestão e representação. Notou-se uma maior participação em atividades de extensão por docentes do Eixo Sustentabilidade e Questões Ambientais (SQA).

O estudo apontou cenários que corroboram o privilégio do ensino em detrimento da pesquisa e da extensão na realidade do Câmpus Santa Luzia. Na perspectiva dos autores, essa realidade se deve à insuficiência de servidores, principalmente docentes, o que resulta em maior dedicação às atividades de ensino, gestão e representação institucional. Adicionalmente, por ser um câmpus recente em processo de consolidação, considera-se que as ações de ensino são mais urgentes para fortalecer sua presença na cidade. Os autores concluíram que é essencial repensar as ações de pesquisa e extensão para que a função social dos IFs seja amplamente exercida, de forma integrada às atividades de Ensino.

Cardenuto *et al.* (2017) buscaram compreender a relevância das atividades de extensão nas IES como um meio para alcançar o compromisso social, articulando ensino e pesquisa e promovendo a interdisciplinaridade. Trata-se de estudo de caso que analisou ações e projetos desenvolvidos entre 2012 e 2015 no IFSC e na UDESC, utilizando pesquisa bibliográfica e documental para identificar a atuação dessas instituições. A metodologia empregada foi exploratória e descritiva e, quanto aos meios de investigação, a pesquisa foi documental e bibliográfica. Os dados foram coletados a partir de documentos e relatórios das Pró-reitoras de Extensão e Relações Externas do IFSC e da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade da UDESC.

Os resultados indicaram que ambas as instituições possuem políticas definidas, estão comprometidas com a extensão e apresentam estratégias para incentivar o desenvolvimento de ações principalmente por meio de editais de fomento que contam com recursos financeiros próprios e externos. O artigo destaca que o fortalecimento da cultura extensionista é um desafio para os gestores, sendo a sensibilização e integração da comunidade acadêmica fundamentais para que a extensão cumpra seu papel transformador.

Destaca-se que a pesquisa apresentou algumas dificuldades relativas à coleta e consolidação de dados, conforme explicitado pelos próprios autores (Cardenuto *et al.*, 2017, p. 153). No IFSC, a indisponibilidade de informações categorizadas por área temática e a restrição de dados detalhados até o ano de 2015 comprometeram, em certa medida, as análises. Na

UDESC, embora houvesse dados por área temática, os autores encontraram dificuldades, na medida em que a metodologia de apresentação de dados pela instituição, ao longo do período analisado, passou por modificações significativas. Em ambas, não foi possível, por exemplo, analisar os públicos envolvidos e as equipes executoras à frente das ações de extensão. Esses obstáculos enfrentados pelos pesquisadores ressaltam a importância da institucionalização de padrões para apuração, armazenamento e divulgação de dados da extensão, uma vez que essas informações são fundamentais para o "direcionamento de políticas institucionais mais efetivas" (Cardenuto *et al.*, 2017, p. 153).

Delevedove e Lima (2023) apresentaram um panorama teórico e prático da extensão no IFES, Câmpus Nova Venécia. O estudo ressaltou a compulsoriedade da curricularização da extensão nos cursos de graduação e como isso, apesar de desafios, fortaleceu as práticas pedagógicas da instituição. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com método colaborativo, utilizando rodas de conversa com docentes efetivos do Câmpus Nova Venécia. Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo e triangulação dos dados obtidos.

Os resultados indicaram que o conceito e a prática extensionista ainda estão em processo de amadurecimento, apesar de terem ganhado força e espaço nos currículos, especialmente após a obrigatoriedade estabelecida no PNE 2014–2024 e a Resolução CNE/CES nº 7/ 2018. Embora 30% dos participantes compreendam a extensão como interação social, muitos ainda a veem de forma assistencialista, limitando-se a estender conhecimentos acadêmicos à sociedade. O estudo destacou que, apesar de algumas percepções equivocadas, há docentes que compreendem o protagonismo estudantil e a dialogicidade com a comunidade.

A necessidade de formação continuada dos docentes foi um ponto crucial levantado nas narrativas, representando 11% das menções, indicando uma carência de conhecimento sobre o conceito e a atuação na extensão. A pesquisa sugere a implementação de uma política institucional de formação docente, com o apoio das Pró-reitoras de Extensão (Proex) e de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), para equilibrar o tripé ensino-pesquisa-extensão e superar a supremacia do ensino tradicional.

As autoras norteiam a concepção de extensão com base na extensão universitária presente na PNEXT. Elas destacam a atuação do Forproex na articulação dos debates mais centrais sobre o tema. Apesar da PNEXT ser uma referência indiscutível para a consolidação da extensão, tanto nas universidades quanto nos IFs, até a sua última versão, publicada em 2012, o documento mencionava apenas as "universidades públicas". A inserção de uma nota de rodapé no documento, que ampliou a compreensão do termo "Universidade Pública" para abranger toda a diversidade de instituições públicas de educação superior, incluindo os IFs, tentou

contornar essa limitação. Dessa maneira, a nota de rodapé adicionada ao PNEXT foi um paliativo importante para reconhecer formalmente a atuação dos IFs.

Contudo, a existência e atuação do Forproext, no âmbito do Conif, evidencia a necessidade de um espaço de debate e articulação que contemple suas singularidades. Enquanto o Forproex abrange uma gama mais ampla de instituições públicas de ensino superior, sobretudo as universidades, o Forproext se dedica às particularidades da extensão em sua relação com o ensino e a pesquisa no âmbito dos IFs. Em suma, embora a PNEXT seja um documento norteador, a existência do Forproext e a atuação do Conif são essenciais para assegurar que a extensão nos IFs seja reconhecida, valorizada e desenvolvida a partir das suas características e especificidades.

Flores e Mello (2020) investigaram as contribuições da extensão para a formação acadêmica e profissional dos discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Câmpus São Borja. O estudo, de caráter qualitativo e quantitativo, sob a forma de estudo de caso, envolveu discentes participantes de ações de extensão nos anos de 2017 e 2018 e cinco coordenadores dessas ações. A metodologia incluiu questionários online para 30 discentes (seis do EMI, três do técnico subsequente, 17 dos cursos superiores e quatro egressos). A análise dos dados foi sistematizada de acordo com as diretrizes da PNEXT, abordando interação dialógica, interdisciplinaridade, interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do discente e impacto e transformação social.

Os resultados da pesquisa indicaram, entre os discentes, a participação de 86,7% de mulheres, o que aponta para o protagonismo desse público nas ações de extensão. Entre todos os participantes (discentes e coordenadores), 93,3% consideraram que houve interdisciplinaridade e interprofissionalidade durante a realização das ações/projetos de extensão em que participaram. Os aspectos da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e o impacto e transformação social foram apontados por discentes e coordenadores.

De acordo com os resultados da pesquisa de Flores e Mello (2017), a interação com a comunidade e instituições proporcionou aos discentes o desenvolvimento de habilidades, crescimento pessoal e profissional, incorporação de novas práticas, troca de experiências, visão crítica da realidade, trabalho em equipe, e oportunidades de participação em eventos e produção científica. Todos os participantes (100%) avaliaram suas experiências em projetos de extensão como positivas. As características mais valorizadas pelos discentes nessas ações foram comprometimento (93,3%), trabalho em equipe (90%), assiduidade (83,3%), capacidade de tomada de decisão (80%) e criatividade (76,7%). Por fim, concluiu-se que as ações de extensão

são relevantes e significativas para os discentes, contribuindo efetivamente para sua formação acadêmica, profissional, humana e cidadã.

Um aspecto interessante presente no artigo científico de Flores e Mello (2017) é a abordagem sobre as políticas públicas de financiamento da extensão, em especial, o Programa de Extensão Universitária (Proext). Lançado formalmente em 2008, por meio do Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008, o programa tinha como principais objetivos centralizar e apoiar financeiramente, por meio de editais públicos, o desenvolvimento das ações de extensão e melhorar as condições de gestão das atividades extensionistas nas instituições públicas de educação superior na perspectiva de ampliar a qualidade e o impacto dessas ações na sociedade (Brasil, 2008b). Apesar de ter sido uma política de financiamento importante e ter tido um papel relevante no fomento da extensão, de acordo com Flores e Mello (2017), o Proext, na sua configuração original e com editais anuais de fomento direto, foi suspenso em 2016. “Neste sentido, as Universidades e Institutos Federais estão utilizando unicamente recursos orçamentários internos para cumprir com sua missão institucional de garantir a oferta de ações de extensão à sociedade” (Flores; Mello, 2017, p. 4).

O relato sobre a suspensão do Proext em 2016, conforme alertado pelos autores, aponta para a inconsistência e a descontinuidade de políticas e programas de financiamento direcionados para a dimensão extensionista e ressalta o impacto negativo para o desenvolvimento das ações de extensão nos IFs.

É fundamental destacar que essa situação é parte do processo de aprofundamento dos cortes e contingenciamento dos investimentos públicos em setores estratégicos como a educação e do avanço de pautas regressivas de cunho neoliberal pelo Congresso Nacional. Além disso, está diretamente relacionado com o Golpe de Estado que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016. De acordo com Silva (2017), o esgotamento do ciclo de acumulação do capital e o fechamento de um modelo de representação político-eleitoral no Brasil moldaram as condições para que "as classes dominantes hegemônicas, que compõem o bloco no poder, desferissem o Golpe de Estado", como forma de "reverter 'pelo alto' as concessões feitas às classes trabalhadoras e demais classes subalternas" (Silva, 2017, p. 8).

Com a suspensão do Proext, o financiamento das ações de extensão passou a depender majoritariamente dos recursos orçamentários internos das instituições, sobrecarregando-as e colocando em risco a continuidade e a qualidade dos projetos. Assim, a pesquisa de Flores e Mello (2017) evidencia a importância das ações de extensão e, indiretamente, reforça a necessidade urgente de se defender a ampliação dos investimentos em educação e retomar políticas públicas de promoção e financiamento voltadas para a dimensão extensionista.

Lunardi *et al.* (2020) apresentaram um estudo sobre a trajetória da extensão no IFFar, sua organização, suas diretrizes, seus programas de incentivo e as ações executadas, com o objetivo de demonstrar o papel da extensão como mecanismo de transformação social e seu impacto no desenvolvimento local e regional. A pesquisa utilizou análise documental, relatórios de gestão e dados gerados pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) para compilar os resultados. Os resultados da pesquisa indicaram um aumento gradual no número de ações de extensão no IFFar entre 2016 e 2018. As áreas com maior número de ações foram educação, tecnologia e produção, cultura e sociais.

O trabalho apontou uma mudança no direcionamento da política de extensão, incentivando a participação não apenas de servidores docentes, mas também de TAEs e, especialmente, de discentes de todos os níveis de ensino. Isso resultou em um aumento de 64% no número de docentes envolvidos e 52% de TAEs, enquanto a participação de discentes bolsistas e voluntários cresceu 25% e 75%, respectivamente. O estudo concluiu que esse cenário expressa, em certa medida, o processo educativo contínuo que envolveu o fortalecimento de ações de formação sobre a extensão e o fomento de atividades de integração da gestão da extensão junto às comunidades nos câmpus a partir da ação “Proex no Câmpus”.

É fundamental, com base no estudo, apontar a relevância da formação contínua da comunidade no que tange à extensão. A adoção de uma gestão democrática e participativa é igualmente importante, pois ela consegue aproximar as comunidades envolvidas nas ações de extensão das políticas educacionais e dos processos de gestão. Essa lógica fortalece a dimensão extensionista a partir de uma perspectiva democrática.

Saraiva, Butzen e Morejon (2020) analisaram os impactos da pandemia de covid-19 e das políticas de quarentena na extensão no IFSC, Câmpus Luzerna. O estudo, que é parte do projeto de extensão “Ação Social e Extensão Tecnológica: Dinamizando a relação do IFC-Câmpus Luzerna com pessoas, organizações e comunidades do APL Metalomecânico de Joaçaba”, buscou verificar como as medidas de isolamento social afetaram as atividades extensionistas do câmpus, conhecido pela alta qualidade de seus projetos.

A pesquisa abrangeu o período de 2010 a maio de 2020. Os resultados demonstraram um efeito negativo direto das políticas de distanciamento social sobre a ação extensionista do câmpus analisado. A análise concluiu que, embora o volume de dados não permita uma significância estatística, apontou evidências de que as medidas de quarentena, ao inviabilizarem o funcionamento presencial, impactaram negativamente os projetos de extensão e o planejamento anual da gestão extensionista, comprometendo seus objetivos.

É interessante notar que os dados da pesquisa apontaram um crescimento contínuo no número de ações de extensão até o ano de 2017. Segundo os autores, o declínio desse processo coincidiu com a redução dos investimentos federais em educação, iniciada em 2016. Esse contexto dialoga com os elementos apontados anteriormente quando se abordou o artigo científico de Flores e Mello (2017).

Os autores ainda pontuaram que os reflexos da pandemia de covid-19 ocorreram justamente em um momento em que já se verificava um recuo no número de ações de extensão. Isso indica que a redução drástica delas, embora em grande medida respaldada pelo isolamento social e pela suspensão parcial das atividades presenciais, guarda relação com a diminuição dos investimentos. Segundo Saraiva, Butzen e Morejon (2020, p. 74), trata-se de "uma redução cujas razões precisam ser melhor verificadas, mas na qual é evidente a influência da recente redução dos investimentos federais em educação".

Silva e Ackermann (2014) analisaram a extensão nos IFs, que possuem características distintas das universidades tradicionais, carrega uma trajetória mais longa em políticas de extensão. Para isso, o texto explorou a história das instituições de EPT, desde as EAAs até os Cefets e, finalmente, a criação dos IFs por meio da Lei nº 11.892/2008, a qual, entre outras questões, estabeleceu a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na EPT. O artigo também problematizou as diferentes interpretações do conceito de extensão ao longo do tempo, particularmente no espaço universitário, e analisou a concepção de extensão tecnológica proposta pelo Forproext e pelo Conif. Os autores examinaram a história da extensão universitária, destacando como o conceito evoluiu de uma visão "assistencialista" de mera divulgação do conhecimento para uma abordagem mais "dialógica" a partir da década de 1980.

Nesse ponto, destacaram que o documento "Extensão Tecnológica", do Conif, define a extensão como um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que interage com a sociedade e o mundo do trabalho, com ênfase no desenvolvimento local e regional. Diferentemente da extensão universitária, a extensão nos IFs tem como principal característica a ênfase no "impacto gerado pelas ações locais e regionais dos institutos federais na economia e no mundo do trabalho" (Silva; Ackermann, 2014, p. 15).

Em suas considerações finais, o artigo concluiu que a proposta de extensão nos IFs, com sua característica de atender às necessidades sociais, econômicas e culturais das regiões onde estão instalados, supera a relação assistencialista do passado e estabelece um diálogo de troca de saberes entre o conhecimento acadêmico e o popular. O estudo ressaltou, ainda, a importância de que a ligação histórica dos IFs com o mundo do trabalho não resulte em uma

subordinação aos interesses do setor empresarial e que a tecnologia seja vista como uma "construção social" em seu sentido mais amplo.

Torres (2023) explorou a relevância de dois projetos de extensão em capoeira desenvolvidos no IFB em 2019. O estudo buscou evidenciar os benefícios dessas iniciativas, destacando o papel da extensão como pilar transformador da realidade brasileira e a importância de que esses projetos atendam a classes sociais não privilegiadas, especialmente nas periferias, e não apenas as classes médias e altas. O campo teórico do artigo explora o conceito de extensão universitária no Brasil, a realidade da extensão nos IFs e a noção de cidadania atrelada a esses conceitos.

Os projetos de extensão analisados – "Capoeira no IFB" e "Cultura Popular no IFB: Capoeira Angola, manifestações culturais e matriz africana" – foram desenvolvidos a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão. O projeto "Capoeira no IFB", coordenado por Felipe do Couto Torres, docente de geografia e contramestre de capoeira, foi implementado no Câmpus Recanto das Emas, localizado em uma região periférica. Este projeto, além de oferecer aulas regulares de capoeira, incluiu um grupo de estudo, oficinas de confecção de instrumentos musicais (atabaque e berimbau) e a participação em eventos como a XVI Jornada Beribazu de Capoeira (Jobecap), que promoveu batizados e graduações. Um dos resultados foi a alta procura por vagas (mais de trezentas inscrições para cem vagas), demonstrando o grande interesse da comunidade em projetos de capoeira em instituições públicas de ensino. A iniciativa também cumpriu a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que obriga a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos.

Os resultados demonstraram que a capoeira, enquanto manifestação cultural afro-brasileira, é um importante veículo para a extensão universitária, promovendo a criação cultural, a reciprocidade entre instituição e comunidade, a divulgação da produção acadêmica e a diversificação dos programas de estudo. Os projetos de extensão de capoeira no IFB superaram a perspectiva assistencialista, promovendo um diálogo entre saberes acadêmicos e populares e contribuindo para a formação cidadã dos discentes e a qualificação dos docentes. A parceria com o grupo Beribazu, por exemplo, ampliou o alcance das ações e promoveu a integração entre capoeiristas de diferentes estados. A exibição do documentário "Mulheres da Pá Virada: histórias e trajetórias na capoeira" e o debate sobre violência de gênero no universo da capoeira também foram resultados significativos, ampliando as discussões e evidenciando a importância de abordar temas sociais relevantes por intermédio da extensão.

Os artigos que compõem esta categoria demonstram, de forma consistente, que a extensão nos IFs exerce papel fundamental na formação acadêmica e profissional dos discentes,

no fortalecimento do compromisso social das instituições e na promoção do desenvolvimento local e regional. Flores e Mello (2020) evidenciaram que as ações extensionistas proporcionam aos estudantes o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, capacidade de tomada de decisão e visão crítica da realidade, com 100% dos participantes avaliando suas experiências como positivas.

Torres (2023) corroborou essa perspectiva ao analisar projetos de capoeira no IFB, demonstrando como a extensão pode promover diálogo entre saberes acadêmicos e populares, contribuir para a formação cidadã e efetivar políticas educacionais como a Lei nº 10.639/2003. Silva e Ackermann (2014), por sua vez, aprofundaram a discussão conceitual ao distinguirem a extensão tecnológica praticada nos IFs da extensão universitária tradicional e destacarem sua ênfase no impacto sobre os arranjos produtivos locais e a necessidade de que essa vinculação ao mundo do trabalho não resulte em subordinação aos interesses empresariais.

No entanto, a análise crítica revela um conjunto expressivo de desafios que podem comprometer a plena realização da extensão como dimensão formativa indissociável. Bastos, Venâncio e Vieira Junior (2020) constataram a persistente supremacia do ensino em detrimento da pesquisa e extensão na carga horária docente, cenário agravado pela insuficiência de servidores e pela priorização das atividades de ensino em câmpus em consolidação. Delevedove e Lima (2023) identificaram que muitos docentes ainda concebem a extensão de forma assistencialista, apontando a necessidade premente de formação continuada para superar essa compreensão limitada. Ademais, a fragilidade das políticas de financiamento emerge como questão estrutural: Flores e Mello (2020) alertaram para a suspensão do Proext em 2016, transferindo majoritariamente o ônus do fomento para os já escassos recursos orçamentários internos, enquanto Saraiva, Butzen e Morejon (2020) demonstraram como os cortes orçamentários, agravados pela pandemia de covid-19, impactaram negativamente a continuidade das ações extensionistas.

Em síntese, os estudos evidenciam que, apesar do potencial transformador da extensão nos IFs, respaldado por experiências importantes e por uma concepção teórica que a distingue do modelo universitário tradicional, sua materialização efetiva esbarra em obstáculos estruturais que demandam ação coordenada da comunidade acadêmica e dos gestores. A superação desses desafios implica o fortalecimento de políticas institucionais de formação e fomento, a defesa intransigente da educação pública e a retomada de investimentos que assegurem as condições materiais para que a extensão cumpra seu papel transformador, em consonância com os princípios da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e do compromisso social que fundamentam a existência dos IFs.

3.5.3 Curricularização da extensão

A categoria Curricularização da extensão concentra os artigos científicos que se ocuparam em descrever e analisar questões relacionadas às metodologias e experiências acerca da implementação da curricularização da extensão. Esse foi o tema de fundo comum aos trabalhos de Andrade (2018), Fuini, Bovo e Dias (2023), Pereira e Montiel (2023), Rodrigues e Carvalho (2023) e Silva e Garcia (2019).

A curricularização da extensão na educação superior brasileira representa um marco significativo na integração ensino-pesquisa-extensão. Conforme estabelecido no art. 4º da Resolução CNE/CES nº 7/2018, que regulamenta a Meta 12.7 do PNE 2012–2024, "as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos" (Brasil, 2014).

Essa diretriz, além de formalizar a presença da extensão no currículo, visa contribuir para o fortalecimento dos laços entre ensino, pesquisa e a comunidade, a promoção da interdisciplinaridade e para uma formação omnilateral dos discentes. Todavia, esse processo de adequação dos PPCs enfrenta desafios e obstáculos e não conta com uma fórmula ou um modelo pré-determinado frente à amplitude dos eixos formativos e a diversificadas modalidades e características dos cursos de graduação.

Como destaca Gadotti (2017, p. 9), o currículo não se resume a um conjunto de disciplinas, mas constitui um projeto político-pedagógico articulado. Essa perspectiva, em particular, evidencia a superação da fragmentação e hierarquização do conhecimento como um dos principais desafios para a curricularização da extensão. A essência desse desafio reside em incorporar a extensão de forma orgânica ao currículo, e não como um simples componente obrigatório. Isso implica, entre outras questões, repensar as metodologias de ensino-aprendizagem para favorecer abordagens que promovam a relação dialógica entre a instituição e as demandas da sociedade.

Imperatore e Pedde (2015) destacam ainda outros e conjunturais enfrentados pela curricularização da extensão. Entre eles, a mercantilização da educação, que desvia a função social das instituições para o atendimento da "lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos" (Mészáros *apud* Aguiar; Pacheco, 2017, p. 14). Essa lógica inclui a pressão do mercado para a continua flexibilização e aligeiramento da formação o que deslegitima a dimensão extensionista. Associadamente a esse

aspecto, ainda é possível relacionar o subfinanciamento da educação pública que precariza, entre outros aspectos, as condições de estrutura, infraestrutura e de financiamento das ações de extensão.

Outros problemas incluem o academicismo autoritário, que amplia barreiras e dificulta a organização de uma relação dialógica com a sociedade, bem como as deficiências na formação da comunidade interna (servidores e discentes) e externa acerca dos desafios estruturais da extensão, especialmente no que tange aos seus aspectos legais, às suas concepções, aos seus objetivos, aos seus modelos de desenvolvimento e à sua relação com as demandas da sociedade.

É interessante apontar, de acordo com Frutuoso (2020), que o IFSC foi uma das instituições da RFEPCT pioneiras no processo de curricularização da extensão ao implementar resoluções e diretrizes antes mesmo da obrigatoriedade por meio da Resolução Consup/IFSC nº 35/2015. A referida resolução estabelecia as "diretrizes para a inclusão de atividades de extensão nos currículos de cursos de graduação do IFSC" (IFSC, 2015). Essa resolução foi posteriormente atualizada pela Resolução Consup/IFSC nº 40, de 29 de agosto de 2016. Esse movimento antecipado demonstra o engajamento do IFSC com a integração da extensão no currículo acadêmico, o que o coloca em uma posição de destaque na RFEPCT. No entanto, é importante notar que a curricularização da extensão tem sido um desafio para muitas instituições em um processo de implementação contínua que demanda formação da comunidade, fortalecimento da relação dialógica com a sociedade, articulação da gestão institucional, procedimentos de avaliação e revisão democrática das diretrizes internas.

É válido ressaltar também que alguns IFs, a partir das suas próprias diretrizes, também incentivam e facultam, com orientações específicas, a curricularização da extensão para outros níveis de formação, a exemplo do IFMT e o IFG, respectivamente, mediante a publicação da Resolução Consepe/IFMT nº 21, de 20 de abril de 2021, e Resolução Consup/IFG nº 208/2024.

Nesse contexto, Andrade (2018) apresenta a metodologia de implementação da curricularização da extensão no IFPB, desenvolvida pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) em parceria com a Pró-Reitoria de Ensino e equipes dos câmpus. A metodologia se baseia na imersão em Unidades Territoriais de Vivências (UTVs), que são espaços físicos ou de vida comunitária que aproximam os saberes acadêmicos das práticas e realidades locais, atuando como "laboratórios vivos". O processo de construção da curricularização é orgânico, participativo e se estrutura em três etapas. A primeira etapa envolve a definição da UTV, o acolhimento, leituras do lugar, elaboração de cartografia social e do Diagnóstico Rápido e Participativo (DRP) para identificar problemas/desafios e as potencialidades do IFPB para atuar neles.

A segunda etapa foca em oficinas para a elaboração dos planos de gestão e pedagógicos, conforme os desafios identificados. Por fim, a terceira etapa é experiencial, na qual os planos são postos em prática, valorizando-se o protagonismo estudantil e a transformação social. A metodologia foi validada em sua primeira etapa em cinco câmpus e levou à implantação em seis UTVs, além da formação de uma comissão para a criação dos textos formalizadores da curricularização na instituição.

Fuini, Bovo e Dias (2023) buscaram discutir, em seu estudo, as propostas e projetos institucionais da RFEPCT, visando compreender como a extensão se aproxima do ensino no contexto da implantação da curricularização da extensão nos IFs, focando no caso do IFSP. A pesquisa analisou os fundamentos históricos, legais e teóricos da extensão como elemento central da EPT, buscando entender suas implicações na formação contextualizada, integral e cidadã.

O estudo abordou a trajetória da concepção de extensão no Brasil, desde o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 até a CF/1988 e os PNEs, que consolidaram a extensão como parte indissociável do ensino e da pesquisa. No IFSP, a discussão sobre a curricularização da extensão foi retomada em 2021, culminando no estabelecimento das diretrizes por meio da Resolução normativa nº 5/2022, definindo-a como uma prática essencial que promove a interação transformadora entre a instituição e a comunidade externa. Nesse IF, as ações extensionistas podem ser incorporadas como componentes curriculares específicos ou como parte de componentes não específicos, buscando ressignificar a intencionalidade dos PPCs e ampliar a conexão social das instituições.

Os dados compilados pela pesquisa apontaram que a curricularização da extensão é ainda uma política e tema em processo de construção no IFSP, situada nas fases da sensibilização e início de implantação. Para além disso, os autores acrescentaram que esse é um processo desafiador, mas fundamental para a formação crítica e plural dos discentes, com potencial para aproximar o ensino e a pesquisa das demandas da sociedade. Por fim, afirmaram que a concepção ideal de curricularização da extensão, baseada na educação popular de Paulo Freire, deve enfatizar a integralidade, dialogicidade, protagonismo estudantil, legalidade, institucionalidade, participação, amplitude e sensibilidade às necessidades sociais.

O artigo científico de Pereira e Montiel (2023) é desdobramento de uma dissertação de mestrado e buscou detalhar o processo de implementação da política de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Com uma perspectiva freireana, o estudo abordou os desafios e as particularidades desse processo e apresentou uma reflexão teórica e prática sobre caminhos e

estratégias para a efetivação da curricularização. A pesquisa ressaltou a importância da curricularização da extensão, não apenas como uma obrigatoriedade, mas como uma oportunidade de ressignificar o fazer acadêmico, aproximando o contexto real dos componentes curriculares e atribuindo novos sentidos e significados para os discentes e educadores.

As discussões e planejamento institucionais para a curricularização da extensão no IFSul se iniciaram em 2020. A primeira etapa do processo foi a criação de uma comissão central multidisciplinar (Proen, Propesp e Proex) e comissões locais em cada câmpus. O objetivo principal foi aprofundar os estudos das bases legais e conceituais e desencadear as discussões nos câmpus. Posteriormente, a iniciativa buscou a integração e o intercâmbio com outras instituições que já possuíam experiência mais avançada no processo de curricularização. Essa troca de conhecimentos foi fundamental para absorver experiências e incorporar sugestões. Paralelamente, deu-se início à elaboração da minuta de regulamentação, um marco importante para formalizar as diretrizes do processo.

A fase seguinte concentrou-se na formação e sensibilização da comunidade por meio de eventos. No contexto desafiador da pandemia de covid-19, diversas atividades de debate e formação foram adaptadas para o formato *online*. As Câmaras de Ensino, Pesquisa e Extensão foram consultadas para a consolidação da pré-minuta da regulamentação. Contudo, desafios surgiram na comunicação entre a comissão central e as comissões locais nos câmpus, o que acentuou os descompassos no processo de apresentação e discussão na comunidade.

Na etapa seguinte, a pré-minuta foi encaminhada para consulta pública, de forma que a comunidade acadêmica pôde apresentar sugestões e considerações. A baixa participação discente foi um ponto negativo, considerando a centralidade desse público no processo. Finalmente, a comissão central dedicou-se à consolidação e sistematização das propostas, resultando em um documento final. Este material foi, então, submetido à discussão do Colégio de Dirigentes (Codir) e, subsequentemente, enviado para a aprovação final do Conselho Superior (Consup). Todo esse processo culminou na publicação da Resolução Consup/IFSul nº 188, de 10 de outubro de 2022.

Os resultados e as discussões constantes do artigo indicaram que a metodologia de implementação foi considerada "satisfatória" pela maioria dos participantes. O estudo enfatizou a necessidade de superar a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, a partir de uma integração que rompa com estruturas curriculares fechadas e promova uma formação mais humana, empática e crítica, na qual o discente seja o protagonista.

Além dos desafios inerentes à implementação da curricularização da extensão no IFSul, o artigo destacou a excessiva burocratização como um aspecto relevante que, em certa medida,

desencoraja o desenvolvimento das ações de extensão. Se, por um lado, é fundamental certo rigor institucional para registrar, formalizar, acompanhar e avaliar as atividades, por outro, é preciso evitar mecanismos que introduzam no processo etapas desnecessárias, rígidas ou excessivamente formais que possam prejudicar o andamento das ações e desencorajar a participação da comunidade e a formalização das ações de extensão. Outro aspecto interessante apontado pela pesquisa que emergiu nos diálogos com os entrevistados “foi a importância de a instituição, de forma administrativa, acompanhar os processos propostos pela política de curricularização”. Isso se refere diretamente “à sistematização de como proceder para operacionalizar os registros, acompanhamentos e finalizações das ações curricularizadas” (Pereira; Montiel, 2023, p. 16).

A problematização é muito pertinente, haja vista que a curricularização da extensão tende a complexificar institucionalmente as relações entre ensino, pesquisa e extensão e a impulsionar o aumento do número de ações. Dessa maneira, as instituições precisarão aprimorar os mecanismos de registro, acompanhamento e avaliação, ampliar os recursos para o financiamento das ações de extensão e intensificar as relações com a comunidade externa. Essas questões impactam diretamente o volume e as condições de trabalho docente e técnico-administrativo nos câmpus e reitorias.

Rodrigues e Carvalho (2023) abordaram a integração da extensão no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no IFRO – Câmpus Colorado do Oeste. O estudo detalhou as estratégias adotadas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas para a curricularização da extensão em 2018, baseada nas diretrizes previstas na Resolução Consup/IFRO nº 31, de 30 de maio de 2017. No âmbito do PCC, a curricularização adotou uma estratégia mista, contando com uma disciplina introdutória, reserva de carga horária das disciplinas para a realização de projetos de extensão e projeto integrador - totalizando 323,3 horas. Dessa forma, os 10% da carga horária total do curso, que é de 3.233 horas, contempla a carga horária destinada às atividades de extensão.

A pesquisa identificou que, na prática, a curricularização da extensão ainda apresenta desafios, especialmente em relação à participação ativa dos docentes e à falta de planejamento institucional unificado para a adequação da extensão nos cursos de graduação. Até o primeiro semestre de 2023, foram desenvolvidos treze projetos de extensão dentro da proposta de curricularização, utilizando diferentes estratégias de implementação. Em conclusão, o estudo confirma que o PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO – Câmpus Colorado do Oeste está "curricularizado" conforme as normativas. No entanto, o processo prático de implementação ainda enfrenta dificuldades, como a garantia da participação efetiva de todas as

disciplinas com carga horária reservada e a necessidade de um planejamento institucional mais robusto.

O trabalho de Silva e Garcia (2019) diferencia-se dos demais artigos analisados nesta categoria ao relatar uma experiência concreta de projeto de extensão vinculado ao curso de Engenharia Elétrica do IFSC – Câmpus Itajaí, que dialoga diretamente com os desafios da implementação da curricularização da extensão. O PPC, concebido em 2014, já apontava para a “preocupação de se fazer a curricularização da Extensão e inclusão das atividades complementares [...] com foco na importância do tripé ensino-pesquisa-extensão” (Silva; Garcia, 2019, p. 113). Para atender a essa diretriz, exige-se dos discentes o cumprimento de uma carga horária mínima de 400 horas, distribuída entre disciplinas regulares e ações extensionistas específicas, como o Projeto “INTERvenção”.

Esse projeto mobilizou os alunos em ações de caráter social, educativo, esportivo e técnico durante seis meses de 2017 na Escola Básica Professora Maria Dutra Gomes (EBPMDG) e em um período de oito meses do ano de 2018 no Centro Educacional Pedro Rizzi (CEPR), envolvendo atividades técnicas e de infraestrutura, tais como o desenvolvimento de placar eletrônico microcontrolado, instalação de alarmes automáticos, conserto de portas e revitalização de espaços por meio da pintura de murais e da construção de arquibancadas de *pallets*.

Apesar da alta aceitação pela comunidade externa, com mais de 85% de avaliações positivas, os autores destacam a baixa mobilização interna: apenas 41 dos 126 alunos matriculados no curso de Engenharia Elétrica participaram das três edições (aproximadamente 32%). Essa adesão limitada foi atribuída principalmente à falta de tempo e disponibilidade dos estudantes (58%) e às dificuldades de locomoção (34%). Adicionalmente, apontou-se o entrave burocrático dos editais e da plataforma SIGAA. Mesmo com esses desafios, o projeto avançou com a captação de recursos e o reconhecimento, por parte dos discentes, da importância da extensão em seus itinerários.

Contudo, é importante considerar que o projeto “INTERvenção” pode associar-se a um modelo de extensão fundamentado na via de mão única, pautado pelo assistencialismo e voltado para a prestação de serviços, distanciando-se, portanto, de uma perspectiva dialógica e indissociável. Essa crítica encontra respaldo em outros achados desta revisão sistemática, como os trabalhos de Monsani e Pereira (2018), Souza *et al.* (2015), Brandão *et al.* (2021), Schardosim *et al.* (2021) e Souza e Brandão (2020), localizados na categoria Relatos de Experiência. Tais estudos descrevem ações de extensão que frequentemente partem de uma concepção na qual a instituição se posiciona como detentora do saber a ser “estendido” à

comunidade, sem estabelecer processos efetivos de construção compartilhada. Essa percepção pode fragilizar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e alimentar o risco de que a curricularização, em vez de aprofundar a dialogicidade, converta-se em mera formalidade burocrática, como já debatido.

As experiências relatadas evidenciam que, mais do que cumprir uma exigência legal, a curricularização constitui oportunidade para ressignificar o fazer acadêmico, superar a fragmentação do conhecimento e promover uma formação omnilateral, dialógica e comprometida com as demandas sociais, conforme destaca Gadotti (2017). Além disso, os trabalhos revelam as diversas estratégias institucionais para a regulamentação e implementação da curricularização da extensão.

Em síntese, os estudos apontam que a implementação da curricularização esbarra em obstáculos como a burocratização excessiva dos processos, a baixa participação discente, a insuficiência de formação da comunidade interna, a falta de planejamento institucional unificado e a precariedade de recursos para financiamento das ações. Ademais, conforme alertam Imperatore e Pedde (2015), a mercantilização da educação, o subfinanciamento público e o academicismo autoritário tensionam a consolidação de uma extensão dialógica e transformadora, exigindo das instituições o fortalecimento de políticas de formação, o aprimoramento dos sistemas de registro e acompanhamento e a defesa intransigente da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio formativo fundamental.

A experiência pioneira do IFSC, que desde 2015 já normatizava a curricularização, demonstra que o engajamento institucional prévio à obrigatoriedade legal pode favorecer processos mais maduros, mas não elimina a necessidade de contínua avaliação e revisão democrática das diretrizes internas.

3.5.4 Mapeamento das ações extensionistas

Essa categoria congrega os artigos científicos de Andrade, Simões e Silva (2021), Araújo, Jucá e Silva (2019), Maia, Souto e Sousa (2019), Maia e Sousa (2019), Manão *et al.* (2021) e Silva e Santos (2017) que, de modo heterogêneo, buscaram mapear e analisar dados e informações sobre as atividades de extensão em diferentes IFs.

Andrade, Simões e Silva (2021) buscaram identificar a presença da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos registros de projetos de pesquisa e extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), Câmpus Macapá, entre 2015 e 2019. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo com abordagem qualitativa e pesquisa

documental, baseada em uma análise de conteúdo dos registros de projetos institucionalizados do IFAP. A busca foi feita a partir de 15 palavras-chave, incluindo "direitos humanos", "acessibilidade", "inclusão", "gênero", "indígena", entre outras.

Tomando como base o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o artigo científico compreende a EDH como um processo ordenado e organizado de concepções, princípios e diretrizes a ser desenvolvido nas dimensões ética, política e educacional, que se propõe à formação de sujeitos de direitos, entendidos como aqueles que asseguram a dignidade humana, com o objetivo de promover uma mudança cultural.

O artigo também destacou a relevância da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do CNE/MEC, que tornou a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos obrigatória tanto na educação básica quanto na superior. A inserção da EDH nos currículos pode ocorrer de três formas: transversal, abordando temas interdisciplinares; como conteúdo específico de uma disciplina já existente; ou de forma mista, combinando as duas abordagens. A escolha da forma de implementação é discricionária a cada instituição de ensino.

A partir dessa abordagem, os autores apontaram que a EDH alcança diferentes dimensões nos currículos e está articulada com os eixos indissociáveis ensino-pesquisa-extensão. Em particular, a dimensão extensionista aproxima-se fortemente a EDH posta a sua condição de dialogicidade com as comunidades e as demandas do território, uma vez que não é possível o desenvolvimento de uma EDH estanque que ignora as relações sócio-históricas.

Os resultados da pesquisa indicaram que a EDH está presente tanto nos projetos de pesquisa quanto nos de extensão, com uma demanda significativamente maior para as ações extensionistas. A análise dos registros mostrou um crescimento gradual no número total de projetos de pesquisa e extensão no período analisado. As principais discussões temáticas encontradas foram sobre acessibilidade, inclusão, povos indígenas e diversidade.

Araújo, Jucá e Silva (2019) descreveram o perfil das ações de extensão realizadas no IFCE – Câmpus Fortaleza, entre janeiro de 2009 e maio de 2019. A pesquisa enquadra-se como quantitativa, descritiva e se configura como um estudo de caso. Para a coleta de dados, os autores utilizaram o Sistema de Gerenciamento da Pró-Reitoria de Extensão (Sigproext) do IFCE, ferramenta oficial de registro de atividades de extensão da instituição. Na visão dos autores, o estudo é considerado relevante para a sistematização das ações de extensão da unidade, ao oferecer definições e princípios que possam orientar a gestão e fomentar futuras iniciativas.

Os resultados da pesquisa demonstraram que, no período analisado, o Câmpus Fortaleza desenvolveu 382 ações de extensão, sendo a maioria delas eventos (47,4%). Embora a extensão

se apresentasse, naquele contexto, como uma dimensão acadêmica em crescimento, o estudo apontou que os registros no Sigproext são escassos antes de 2014, quando o sistema começou a ser efetivamente utilizado. A análise por área temática revelou que Educação e Cultura são as áreas com o maior número de eventos e projetos, enquanto as áreas de Trabalho e Direitos Humanos e Justiça registraram um número inexpressivo de ações. O artigo também destacou que a maioria das ações são coordenadas por docentes, com pouca participação dos servidores TAEs.

Em suas considerações finais, os autores sugeriram que, para fortalecer a prática extensionista, o Câmpus Fortaleza precisa dar uma atenção especial à avaliação dos resultados das ações de extensão, já que o sistema Sigproext carece de dados significativos sobre esse aspecto. Por fim, o estudo ressaltou a necessidade de a instituição promover ações em áreas com menor representatividade e de incentivar a formação de parcerias para ampliar o alcance social das iniciativas.

O estudo de Maia, Souto e Sousa (2019) apresenta o perfil dos 81 núcleos de extensão da PROEXC do IFPB formalizados entre outubro de 2014 e novembro de 2018. A pesquisa, de natureza exploratória com abordagem qualiquantitativa, coletou dados físicos e digitais do Sistema Unificado de Administração Pública (Suap) para categorizá-los por *câmpus*, *linha de extensão*, *área temática* e *modalidade*. A implantação desses núcleos começou em 2014 por meio de um edital do Plano de Promoção de Políticas de Extensão (PPPE), evoluindo para um processo de criação voluntária e, posteriormente, digitalizado no Suap.

As modalidades se dividem em Rede Rizoma IFPB (majoritária, com 77 núcleos), NEPró-UTV (3 núcleos) e Coordenadoria (1 núcleo). Em termos de distribuição, o Câmpus João Pessoa liderou com 16 núcleos, seguido pela Reitoria (11), Cajazeiras (8) e Cabedelo (7). A área temática de Educação se destacou com 29 núcleos, seguida por Meio Ambiente (13), Cultura (12) e Tecnologia e Produção (12). O objetivo principal do estudo foi organizar, preservar a documentação e, crucialmente, disseminar informações para o público, estimulando a participação da comunidade do IFPB nas ações de extensão.

O artigo de Manão *et al.* (2021) detalha a relevância e as atividades de ensino, pesquisa e extensão do Herbário RFA da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Embora o artigo tenha sido identificado nas etapas iniciais da revisão sistemática, o seu escopo principal não se alinha ao objetivo específico da revisão sistemática. Consequentemente, a sua análise torna-se comprometida por ser uma ação vinculada a uma universidade.

Silva e Santos (2017) diagnosticaram a produção de artigos por ano e por área do conhecimento na Jornada de Iniciação Científica e Extensão (Jice) do IFTO nos anos de 2014,

2015 e 2016. Para isso, foi realizada uma análise sistemática dos anais do evento, promovido pela instituição desde 2010 como uma plataforma para a divulgação e discussão de trabalhos de pesquisa de discentes e docentes. A pesquisa, classificada como descritiva, foi feita entre novembro e dezembro de 2016 e se baseou na observação sistemática dos anais disponíveis no site da Jice, além da consulta a livros e periódicos.

A área de trabalhos de extensão na Jice teve um crescimento significativo em 2016, apesar de uma queda no ano anterior. Em 2014, foram registrados 29 trabalhos de extensão, que correspondiam a 37% do total. No ano seguinte, em 2015, houve uma redução de 10 artigos, totalizando 19 trabalhos e uma participação de 24%. Contudo, a produção em 2016 se recuperou, com um aumento de 12 artigos em relação a 2015, alcançando 31 trabalhos e o maior percentual de participação, de 39%.

Os resultados mostraram que, ao longo dos três anos analisados, a área com o maior número de artigos submetidos foi a de ciências agrárias, com 25% do total. Em seguida, vieram as ciências sociais aplicadas, com 17%, e os projetos de extensão, com 16%. As áreas com menor produção foram ciências da saúde (2%) e ciências biológicas (3%). A produção total de trabalhos no evento teve uma queda de 2014 para 2015 (de 161 para 143 artigos), mas aumentou significativamente em 2016, alcançando 186 artigos. No trabalho, concluiu-se que a produção científica na Jice cresceu, mas a recomendação é a de que o IFTO precisaria criar novas estratégias para estimular ainda mais a pesquisa e a extensão, especialmente entre aqueles que ainda não produzem trabalhos.

Em conjunto, os mapeamentos reforçam que a consolidação da extensão nos IFs depende não apenas da ampliação quantitativa das ações, mas também do equilíbrio temático alinhado às demandas do território, do aperfeiçoamento dos sistemas de registro, acompanhamento e avaliação das ações, e do fortalecimento da integração entre extensão, ensino e pesquisa como princípio formativo indissociável.

3.5.5 Gestão

Essa categoria abarca as publicações que dialogam com questões relacionadas à gestão da extensão e seus aspectos administrativo-institucionais. Estão nessa categoria os trabalhos de Barboza, Silva e Silva (2019), Marinho, Lucena e Cardoso (2020), Monteiro e Andriola (2017) e Pessini e Calabro (2020).

O artigo científico de Barboza, Silva e Silva (2019) é um desdobramento do projeto de extensão “Organização da Informação: um olhar na documentação da Propex”, aprovado no

edital nº 19/2017 do Programa de Bolsas Institucionais de Extensão (PBIEX) do IFS. No estudo, os autores abordaram a criação e aplicação de um diagnóstico para coletar e padronizar os procedimentos da documentação produzida e recebida na Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (Propex), visando implementar a gestão documental na instituição.

A pesquisa revelou que o diagnóstico setorial é um instrumento fundamental para organizar e padronizar documentos, portanto, fundamental para a gestão documental. No caso da Propex, o diagnóstico identificou problemas como espaço físico insuficiente para o arquivo setorial, falta de um responsável pela organização documental e o uso de critérios arquivísticos inconsistentes pelos diferentes setores. O acervo, composto por documentos textuais, encontrava-se em bom estado de conservação, mas com alguns problemas, como clips e colchetes enferrujados e a ordenação realizada basicamente por ano e tipo documental, sem a padronização instituída.

Como resultados da aplicação do diagnóstico e dos procedimentos arquivísticos (higienização, classificação, ordenação e acondicionamento), o arquivo setorial da Propex foi organizado para facilitar a identificação dos documentos. As autoras desenvolveram uma listagem de localização de documentos em formato de planilha (*Excel*), contendo 11 campos para preenchimento com o objetivo de otimizar a localização da documentação setorial. O trabalho enfatizou a importância de um programa informacional para padronizar procedimentos e gerir a informação no atendimento da transparência da administração pública e a adequação às legislações arquivísticas vigentes. Outro aspecto relevante apontado é a necessidade de “conscientização de que todos são responsáveis pela aplicação das técnicas arquivísticas para salvaguardar a documentação” (Barboza; Silva; Silva, 2019, p. 271).

O estudo de Barboza, Silva e Silva (2019), apesar de focar na gestão de documentos físicos, dialoga com alguns apontamentos referentes à pesquisa de Cardenuto *et al.* (2017), localizada na categoria Experiências extensionistas, na medida em que padrões para o arquivamento de documentos são fundamentais para consolidação das informações e acesso aos dados, em especial, aqueles relacionados à dimensão extensionista.

O estudo de Marinho, Lucena e Cardoso (2020) investigou as (des)conexões dos processos de gestão em um IF do Nordeste brasileiro, analisando a articulação entre ensino e extensão no desenvolvimento de estágios. A pesquisa, um estudo de caso qualitativo, constatou a predominância do modelo hierarquizado de gestão que, em organizações educacionais, promove uma estrutura rígida, setORIZADA e fragmentada. Esse modelo é problemático no contexto educacional, que lida com a complexidade da formação humana e

produção de conhecimento, pois prioriza indicadores quantitativos de produtividade em detrimento dos qualitativos, assemelhando-se a uma empresa capitalista tradicional.

A setorização conduz à visão limitada dos servidores às suas atividades específicas, gerando isolamento, alienação do trabalho e uma percepção fragmentada das atividades institucionais, o que leva ao rápido descarte de iniciativas intersetoriais e à formação de "apartheids organizacionais". Consequentemente, esse modelo compromete a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e promove o trabalho hierárquico alienado, especialmente para os servidores TAEs. Os autores destacam, por fim, a contradição entre a concepção de gestão integrada e democrática expressa no PDI e a estrutura organizacional rígida e fragmentada efetivamente adotada pela instituição.

Monteiro e Andriola (2017) analisaram as características do Sistema de Gestão da Pró-Reitoria de Extensão (Sigproext), utilizado pela Proex do IFCE, com vistas a determinar se ele pode ser considerado um Sistema de Informação Gerencial (SIG). O estudo justificou a relevância de sua pesquisa ao destacar a possibilidade de explorar as potencialidades do Sigproext para maximizar o alcance dos objetivos institucionais, tanto na área de extensão quanto em outras áreas das IES do Brasil. A metodologia envolveu uma pesquisa bibliográfica sobre definições de SIG na área de Controladoria e Administração de Empresas e uma comparação dessas definições com os objetivos do SigProext, conforme descritos no Manual da Extensão do IFCE.

Os resultados da análise indicaram que o SigProext possui as características necessárias para ser considerado um SIG. O sistema é utilizado para o cadastro, monitoramento e avaliação das ações de extensão, como programas, projetos, cursos e eventos, desenvolvidas pelos câmpus do IFCE. Ele se alinha aos planos estratégicos e de ação do IFCE, como o PDI e o Plano Anual de Ação (PAA) ao fornecer informações que auxiliam na tomada de decisões gerenciais e na correção de ações para o alcance dos objetivos institucionais.

Os autores chamaram a atenção para o fato de que “muitos servidores, professores e técnicos consideram que qualquer atividade que não seja ensino ou pesquisa trata-se de extensão” (Monteiro; Andriola, 2017, p. 5). Sobre essa questão, observa-se que historicamente a extensão foi relegada a uma posição de menor relevância na formação dos discentes, quando comparada ao ensino e à pesquisa. Essa perspectiva contribuiu para que se tornasse, muitas vezes, um repositório para uma variedade de atividades que não se encaixam estritamente nas categorias de ensino ou pesquisa. Essa dinâmica impõe um desafio à gestão da extensão, que frequentemente se vê na incumbência de gerenciar iniciativas, agendas e questões que não dialogam com os objetivos e finalidades da dimensão.

Outro aspecto a ser salientado é a superação de perspectivas que tendem a condicionar o desenvolvimento da dimensão extensionista às prerrogativas de sistemas de controle e monitoramento, o que acaba por subverter e limitar o desenvolvimento das ações de extensão e a relação dialógica com a comunidade, uma vez que essas ações se desenvolvem sob variadas formas, espaços e na relação com públicos de características muito distintas. Embora se reconheça a importância de sistemas para formalizar, registrar e acompanhar as ações de extensão, eles não devem limitar essa dimensão.

A pesquisa de Pessini e Calabro (2020) sobre os gestores de pesquisa e extensão em IFs com Conceito Institucional (CI) nota 4 revelou que os gestores de pesquisa possuem maior produção científica, maior percentual de doutores (57,06% contra 28,27%) e maior presença de docentes do que os gestores de extensão. As áreas de formação mais comuns são Engenharias e Ciências Agrárias para pesquisa e Engenharias e Ciências Humanas para extensão.

A distribuição de perfis reflete uma diferença na valorização e alinhamento das dimensões acadêmicas e profissionais dentro dos IFs. A pesquisa, mais ligada à produção acadêmica e à pós-graduação, tende a atrair docentes com alta titulação. Por outro lado, a extensão, embora parte da tríade indissociável (ensino-pesquisa-extensão), historicamente tem sido menos valorizada e priorizada. Essa sua fragilidade institucional faz com que seus espaços de gestão e execução sejam preenchidos mais intensamente por TAEs, ao passo que a pesquisa mantém sua hegemonia entre os docentes doutores.

Em síntese, os estudos demonstram que a gestão da extensão nos IFs enfrenta desafios de ordem documental, estrutural, conceitual e de valorização profissional, cuja superação é condição indispensável para que a extensão cumpra seu papel dialógico e transformador. A padronização de procedimentos arquivísticos, a superação de modelos organizacionais fragmentados, o aprimoramento dos sistemas de informação e a equiparação das condições de trabalho entre gestores de pesquisa e extensão constituem frentes estratégicas para o fortalecimento institucional da extensão no âmbito dos IFs.

3.5.6 Sustentabilidade e Educação Ambiental

A categoria Sustentabilidade e Educação Ambiental concentra os artigos científicos que discorrem sobre aspectos ligados à sustentabilidade e a educação ambiental desde que estejam relacionados a ações de extensão. Estão presentes nessa categoria os trabalhos de Bezerra e Sales (2015), Ferreira e Maciel (2020), Modolon, Juliani e Bleicher (2023) e Santos, Carvalho e Herrera (2020).

Bezerra e Sales (2015) investigaram as percepções e conceitos de sustentabilidade entre discentes do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PROBEXT) do IFPB – Câmpus João Pessoa no ano de 2013. A pesquisa foi motivada pela suposição de que os discentes, cujos projetos deveriam contemplar práticas de sustentabilidade conforme edital do programa, possuíam conhecimento sobre o tema e também pela ausência de uma disciplina específica sobre extensão na grade curricular do IFPB. O estudo baseou-se em uma revisão bibliográfica sobre extensão, sustentabilidade, juventude e mudança de comportamento.

Para a coleta de dados, foi realizada uma conversa informal com os participantes para levantar suas expectativas e participação nos projetos, seguida da aplicação de um questionário com questões fechadas e abertas. O objetivo geral do trabalho foi compreender as percepções e os conceitos de sustentabilidade que os discentes bolsistas e voluntários tinham sobre o tema. Os objetivos específicos incluíram verificar suas expectativas em relação às atividades de extensão e os motivos para buscarem essas atividades.

Os resultados revelaram que, embora os discentes percebessem a existência de práticas de sustentabilidade nas atividades de extensão, não havia homogeneidade em seus conceitos sobre o tema. As respostas foram agrupadas em oito categorias, abrangendo desde a preservação do meio ambiente para futuras gerações, a sobrevivência *versus* o equilíbrio com a natureza e a consideração de aspectos ambientais e sociais.

É fundamental apontar que, ao conceituar sustentabilidade e delinear suas contribuições para a garantia do futuro da humanidade, a pesquisa não problematizou, contundentemente, a sua condição de possibilidade na estrutura do sistema capitalista de produção. Ao desconsiderar esta premissa, a conceituação opera em um nível de abstração que desvincula o termo de suas contradições materiais inerentes. Nessas circunstâncias, o termo pode operar como um instrumento ideológico dentro da lógica capitalista.

A insustentabilidade socioambiental não é um efeito colateral do capitalismo, mas sim uma característica indispensável de seu modo de produção, o qual é fundado na acumulação infinita de capital, na maximização do lucro e na mercantilização de todos os aspectos da vida, incluindo a natureza e as relações sociais.

Nesse contexto, a exploração contínua e a destrutividade da natureza são elementos centrais e inevitáveis, pois o sistema necessita de um fluxo constante de matéria-prima e energia para alimentar seu crescimento, ao mesmo tempo que opera a partir da acumulação da riqueza e externaliza seus custos socioambientais.

Como apontam Freitas, Nélsis e Nunes (2012, p. 48),

A crítica marxista problematiza contundentemente as relações produtivas alienadas da natureza vigentes no atual modelo de produção capitalista. Os objetivos do capitalismo, metamorfoseado em verde e humanizado, seriam a tentativa de naturalizá-lo como único sistema econômico possível e minimizar as críticas de cunho social e ecológico contrárias a ele, além de explorar o marketing dos produtos, serviços e selos verdes da falácia da responsabilidade socioambiental, promovendo a lucratividade das empresas pela imagem.

Nessa perspectiva, qualquer esforço conceitual que pretenda abordar a sustentabilidade de maneira crítica não pode ignorar seu antagonismo fundamental com a lógica expansionista e exploratória do capital. Um conceito de sustentabilidade comprometido com as gerações futuras precisa envolver uma crítica radical às relações produtivas alienadas e alienantes e contemplar a possibilidade de um modo de produção social que supere a acumulação privada de riquezas.

Ferreira e Maciel (2020) analisaram e destacaram as contribuições do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental do IFFluminense, que completou quinze anos de existência em 2019. Para isso, o estudo abordou a integração das ações ambientais do instituto a partir da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, com pesquisas bibliográfica e documental, e apresentação de estudos de caso baseados em três atividades de extensão desenvolvidas: o Seminário de Educação Ambiental Fluminense (SEA Fluminense), a produção de um livro digital com trabalhos acadêmicos e a elaboração da Carta de Educação Ambiental Fluminense – 2019.

O estudo utilizou um vasto referencial teórico, com foco na história e nas definições da educação ambiental tanto a nível internacional quanto nacional. No contexto brasileiro, o texto menciona a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e outras leis relevantes, além de apontar a existência de cerca de 42 cursos de pós-graduação na área no Brasil, sendo a maioria de especialização.

Os resultados demonstraram que o IFFluminense tem 15 cursos alinhados ao tema ambiental, contribuindo para a verticalização do ensino na área. A pesquisa acadêmica na instituição também é notável, com a produção de 451 trabalhos sobre o tema ambiental entre 2005 e 2019, o que evidencia a interdisciplinaridade entre ensino e pesquisa na instituição. Segundo os autores, as atividades de extensão, realizadas como produtos da pesquisa, foram consideradas de caráter continuado e replicável, gerando mobilização social e divulgação científica, solidificando o papel do curso de especialização em Educação Ambiental no desenvolvimento regional.

Modolon, Juliani e Bleicher (2023) buscaram verificar a conformidade da PNEA nas atividades de extensão realizadas nos câmpus de Araranguá, Criciúma, Garopaba e Tubarão do IFSC, no período de 2013 a 2017. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental, combinando abordagens quantitativas e qualitativas, com a análise de dados de sistemas digitais de gestão da instituição.

Os resultados apontaram que as atividades de extensão do IFSC nos câmpus da região Sul de Santa Catarina atendem a 77% das exigências dos objetivos da PNEA. O estudo analisou 17 atividades e concluiu que esteve presente em todas as propostas o Objetivo I da PNEA, que trata do desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente. Em contrapartida, os Objetivos V (cooperação entre regiões), VI (integração com ciência e tecnologia) e VII (fortalecimento da cidadania) foram os menos contemplados, merecendo maior atenção dos proponentes. A pesquisa também revelou que o Câmpus Garopaba foi o que mais apresentou propostas relacionadas ao tema, seguido pelos Câmpus Criciúma e Câmpus Araranguá, enquanto o Câmpus Tubarão não registrou nenhuma atividade na área de Meio Ambiente no período analisado.

Santos, Carvalho e Herrera (2020) analisaram como a Interpretação Ambiental (IA) foi abordada em projetos de extensão do Câmpus Cáceres do IFMT, entre 2014 e 2018. O estudo utilizou uma abordagem qualitativa e documental, focando na análise de conteúdo de documentos para examinar a prática da inteligência artificial (IA) e sua relação com a educação ambiental. A pesquisa parte da premissa de que a IA, quando bem utilizada, é uma ferramenta capaz de conscientizar as pessoas, promover uma leitura crítica do contexto e contribuir para a transformação socioambiental e a tomada de decisões positivas frente aos problemas ambientais.

Na concepção dos autores, a IA é compreendida como uma atividade educativa que, quando guiada por uma metodologia, busca revelar os significados e valores do patrimônio natural e cultural da humanidade. O objetivo é permitir que as pessoas desenvolvam uma percepção holística e integradora da realidade. Essa compreensão, por sua vez, deve levar à transformação de “ações negativas” em “ações positivas”, promovendo uma convivência harmoniosa entre a natureza e a sociedade.

Para a coleta de dados, a equipe de pesquisa contatou a Proex do IFMT para obter acesso aos relatórios dos projetos de extensão desenvolvidos no período. Após um levantamento inicial de 10 projetos que trabalhavam com questões ambientais, os autores optaram por analisar apenas o projeto “Teus risinhos lindos campos têm Flores: o IFMT mais perto de você”, por ter focado diretamente na IA. O projeto analisado teve como objetivo geral promover ações em

uma área verde do câmpus, elevando-a à condição de horto florestal e transformando-a em um espaço para atividades educacionais e de integração com as escolas das redes municipal e estadual de Cáceres.

De acordo com os autores, os resultados indicaram que a prática da IA foi abordada por meio de estratégias que integraram aspectos ecológicos, ambientais, sociais e educacionais, com foco na sustentabilidade ambiental. O projeto envolveu a revitalização de uma área verde para criar um horto florestal, utilizando trilhas interpretativas e atividades lúdicas como teatro e contação de histórias para engajar discentes e a comunidade.

Na visão de Santos, Carvalho e Herrera (2020), a IA contribuiu para a conservação da área e reforçou a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, conforme os discentes do projeto realizaram a identificação de espécies e compartilharam o conhecimento com a comunidade local.

Os artigos dessa categoria evidenciam o papel estratégico da extensão nos IFs como espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas e reflexões sobre sustentabilidade e educação ambiental. As pesquisas demonstram que as ações extensionistas têm contribuído para a disseminação de conceitos ecológicos, a formação de sujeitos críticos e a integração entre instituição e comunidade em torno de questões socioambientais.

No entanto, a análise revela a necessidade de aprofundamento teórico-conceitual que problematize as contradições inerentes ao tratamento da sustentabilidade no modo de produção capitalista. Bezerra e Sales (2015), ao investigarem as percepções de discentes do IFPB sobre sustentabilidade, identificaram heterogeneidade conceitual, mas não avançaram na crítica às limitações impostas pela lógica de acumulação infinita e mercantilização da natureza. Como advertem Freitas, Nélsis e Nunes (2012), a perspectiva da sustentabilidade metamorfoseada no sistema de produção e reprodução do capital em versão verde e humanizada opera como instrumento ideológico que naturaliza o sistema econômico vigente e esvazia a crítica socioambiental.

Logo, para que a extensão em Educação Ambiental cumpra efetivamente seu papel transformador, é fundamental que as práticas extensionistas incorporem uma perspectiva radical que articule a questão ecológica à crítica das relações produtivas alienadas e à defesa de um modo de produção social fundado na justiça ambiental e na superação da acumulação privada.

4. ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE EXTENSÃO DO IFG (2009–2024) A PARTIR DOS INDICADORES: CONFIGURAÇÃO, GESTÃO, ABRANGÊNCIA E FINANCIAMENTO

Consolidada a apreensão histórica e a base teórica sobre a extensão no âmbito dos IFs, este último capítulo dedica-se à fundamentação da análise da política de extensão do IFG. Para tanto, ancora-se na perspectiva teórico-metodológica de Ivanete Boschetti (2009), que orienta a investigação para além da aparência dos fenômenos, buscando a apreensão do objeto com base na “[...] totalidade e dinamicidade da realidade” (Boschetti, 2009, p. 3).

Sob tal ótica, essa abordagem permite desvelar as contradições e as mediações políticas que conformam a extensão no IFG de 2009 a 2024, afastar leituras tecnicistas e compreender como as disputas por projetos de sociedade moldam as diretrizes extensionistas da instituição. Portanto, a proposta é contribuir com o exercício de analisar a política educacional de extensão do IFG, confrontando seus documentos estruturantes com a realidade prática, a partir dos seguintes indicadores: configuração, gestão, abrangência e financiamento.

A política educacional de extensão do IFG engloba um conjunto de documentos e diretrizes institucionais subordinados ou consonantes às políticas, planos e programas nacionais concebidos no âmbito governamental, bem como por entidades, conselhos e fóruns, sobretudo aqueles que atuam no contexto da RFEPCT. No entanto, como ressalta Deus (2020, p. 82), “entre o que se prega e o que se pratica, há uma distância marcada pelas dificuldades operacionais, pelos preconceitos e pelos temores que envolvem a manutenção do *status quo*”.

Nesse sentido, busca-se inicialmente adentrar no debate das políticas educacionais e seus determinantes, compreendendo-as como resultados de “[...] lutas concretas entre grupos sociais com interesses distintos e diversos, que disputam a hegemonia nesse processo” (Aguiar, 2010, p. 709). O foco reside em examinar tais políticas para identificar nelas o lugar da extensão na RFEPCT e, sobretudo, no IFG.

Em seguida, relacionam-se as políticas nacionais de educação aos documentos de entidades influentes no processo de consolidação, conceituação e regulamentação da extensão tanto nas universidades quanto nos IFs, com destaque para o Forproex e o Forproext (vinculado ao Conif). Sequencialmente, aprofunda-se o debate sobre a configuração e a gestão da política educacional de extensão do IFG.

No que tange à configuração, busca-se perscrutar a constituição da política, analisando o processo de consolidação da concepção de extensão estabelecida pelo IFG e a forma como seus documentos normativos se organizam e se articulam entre si e a com as demais

regulamentações, políticas e normas. Já sob a lente da gestão, a intenção é apreender o modelo de organização administrativa, os mecanismos de democracia interna e os instrumentos de controle social. O objetivo é compreender como as orientações são constituídas, avaliadas e revisadas, bem como as mediações e tensões da prática administrativa na relação entre Reitoria e câmpus.

Quanto à abrangência, o propósito é revelar a materialidade da política – quem ela alcança e de que maneira se efetiva –, identificando possíveis contradições entre o plano normativo e sua materialização. Nessa linha, o levantamento de dados institucionais pauta-se em elementos como o quantitativo por ano, a capilaridade territorial e a tipologia predominante das ações de extensão e também em aspectos relacionados ao alcance social, ao perfil do público e ao engajamento da comunidade interna.

Por fim, o indicador financiamento atua como o elemento de análise da prioridade política e orçamentária conferida à extensão no IFG. Essa dimensão busca confrontar o discurso presente nos documentos institucionais com o aporte efetivo de recursos ao longo do período pesquisado. A investigação debruça-se sobre a origem, o volume e a regularidade desses gastos, identificando se a magnitude dos investimentos acompanhou a expansão da RFEPCT ou se a extensão, no que concerne ao orçamento, ainda é relegada à condição de apêndice.

4.1 Regulamentação e configuração da extensão

Esta seção analisa o percurso normativo e institucional da extensão, compreendendo-a como campo de disputas entre distintas concepções de educação e sociedade. Partindo do marco jurídico da CF/1988, investiga-se como o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão buscou romper com o modelo universitário elitista, propondo uma função social ativa para as instituições públicas. Esse movimento, contudo, não ocorreu de forma linear, na medida em que reflete as tensões entre as propostas democrático-emancipatórias defendidas por fóruns, como o Forproex e o Forproext, e as reformas de cunho neoliberal que, especialmente a partir da década de 1990, tentaram subordinar as atividades extensionistas a uma lógica de prestação de serviços e utilitarismo tecnológico.

A análise aprofunda-se, então, na configuração da extensão no âmbito da RFEPCT, na qual sua identidade assume contornos específicos. Ao articular-se com o mundo do trabalho e com a territorialidade, a extensão é posta em debate como práxis educativa que deve mediar a relação entre a produção do conhecimento, os saberes populares e as demandas reais das classes trabalhadoras.

Nesse contexto, discutem-se os marcos regulatórios recentes e os desafios que impõem às instituições. A Resolução CNE/CES nº 7/2018, abordada no capítulo 2, exemplifica esse cenário ao instituir a curricularização da extensão. Se, por um lado, essa norma tensiona a formalização acadêmica sob o risco de esvaziar o potencial crítico e transformador da extensão, por outro, abre caminhos para consolidar modelos dialógicos e fortalecer sua institucionalização.

Por fim, o debate converge para a especificidade do IFG, examinando como essa trajetória nacional se materializa na institucionalização da política de extensão da instituição de 2009 a 2024. Com base na análise de documentos orientadores, como o Estatuto, o Regimento Geral e os PDIs, busca-se identificar os avanços no ordenamento político-pedagógico e as contradições que persistem no cotidiano institucional.

4.1.1 Extensão na política educacional

A extensão, concebida como proposta político-pedagógica em articulação com o ensino e a pesquisa, encontra seu alicerce jurídico no art. 207 da CF/1988. O texto constitucional estabelece que as universidades gozam de autonomia didático-científica e administrativa, devendo observar o princípio da indissociabilidade entre as três frentes acadêmicas.

A institucionalização da extensão na CF/1988 surge da necessidade de consolidar um novo modelo de educação superior, capaz de articular os anseios sociais à academia. Esse aspecto busca estabelecer um vínculo direto com a sociedade, contrapondo-se a uma estrutura educacional historicamente elitista e apartada da classe trabalhadora.

Cabe ressaltar que, por força da EC nº 11/1996, tal prerrogativa foi estendida às instituições de pesquisa científica e tecnológica, consolidando o tripé acadêmico como base estruturante também para a RFEPCT. O preceito constitucional impulsionou a estruturação acadêmica e permitiu avanços das regulamentações nacionais e locais sobre a extensão. Na própria Constituição, um desses avanços está presente, quando, no § 2º do art. 213, estabelece que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público” (Brasil, 1988, s. p.).

A transição para esse modelo constitucional de indissociabilidade reflete uma mudança de paradigma iniciada na redemocratização do país. Conforme aponta o Forproex (2012), ao questionar as práticas tradicionais, as instituições redefiniram a extensão, distanciando-a de visões puramente assistencialistas para posicioná-la como um eixo que articula a produção de conhecimento à realidade social e aos movimentos da sociedade civil.

Nesse contexto, no ano anterior à Lei Magna, nos dias 4 e 5 de novembro de 1987, ocorreu na Universidade de Brasília (UnB), em Brasília-DF, o I Encontro do Forproex. Para além de definir a criação do Fórum, o encontro aprovou resoluções em suas plenárias, consolidadas em documento, que tratou dos temas fundamentais como a concepção, institucionalização e financiamento da extensão.

O documento define a extensão como um "[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade" (Forproex, 1987, p. 11). Essa dinâmica estabelece uma via de mão-dupla que propicia à comunidade acadêmica a oportunidade "[...] da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico" (Forproex, 1987, p. 11). Tal trânsito permite, assim, a troca entre saberes acadêmicos e populares, a democratização do conhecimento e a participação efetiva da comunidade.

No ano seguinte, antes da promulgação da CF/1988, ocorreu o II Encontro do Forproex nos dias 23 e 24 de maio de 1988 na UFMG, em Belo Horizonte. Os temas debatidos nas plenárias, outra vez, foram organizados em um documento público e consideravam os seguintes aspectos: estratégia de articulação com o ensino e a pesquisa; extensão, pesquisa e compromisso social; conceito de sala de aula; extensão, estágio e crédito curricular; projetos e atividades de extensão.

Nesse processo, ganha destaque o compromisso social com ações que promovam e garantam valores democráticos, de igualdade, desenvolvimento social, de modo que a cidadania esteja posta como "valor norteador da práxis universitária" (Forproex, 1988, s. p) e que os interesses e preocupações estejam dirigidos para as questões sociais. Exatamente por essa característica, a convivência com a comunidade requer postura aberta e horizontal capaz de colocar as atividades de extensão, ensino e pesquisa em articulação com as demandas da sociedade. "Dessa forma, o projeto extensionista poderá ser uma resposta permanente aos anseios da sociedade" (Forproex, 1988, s. p).

Outro elemento muito importante apresentado, que se alinha fortemente à indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, foi a redefinição do conceito de sala de aula. Esse espaço formativo deixou de ser compreendido estritamente como espaço físico tradicional e passou a congrega todos os espaços "em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações" (Forproex, 1988, s. p), além das dimensões esperadas para um projeto de extensão, que deveria ser formulado de maneira a articular extensão e ensino e prever, em alguma medida, ações de pesquisa.

O que se verifica é que todo o acúmulo histórico e experimentação da extensão universitária já consolidava o entendimento e a defesa de um modelo de extensão estabelecido na perspectiva dialógica. Dessa maneira, é possível perceber que o tripé ensino-pesquisa-extensão já era defendido pelo Forproex mesmo antes da promulgação da CF/1988, assim como o cunho social e a interação dialógica com a sociedade atravessavam o eixo dos princípios e das atividades de extensão.

Como pontuado no capítulo primeiro, após a promulgação da CF/1988 até a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996), o Forproex reuniu-se outras sete vezes. Embora esses encontros tenham se debruçado sobre variados aspectos referentes à extensão, não se perdeu de vista a concepção dialógica e a defesa da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa.

Todavia, de acordo com Saviani (2018), a LDB/1996 consolidou uma estrutura fundamentada no neoliberalismo flexível, que redefiniu a educação brasileira, transmutando o direito social em lógica de mercado e desobrigando o Estado de suas responsabilidades fundamentais. Esse processo esvaziou as bandeiras históricas do movimento educacional da década de 1980.

A exclusão da concepção de extensão defendida pelo Forproex reflete essa orientação. Enquanto esse Fórum propunha a extensão como processo dialógico e interdisciplinar, a LDB/1996 limitou-a, no art. 43, inciso VII, a uma visão funcionalista de mera difusão de resultados e "produtos". Essa omissão rompeu em essência com a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Consequentemente, a extensão foi submetida a uma lógica alinhada a prestação de serviços, afastando-se do compromisso ético-político e da transformação social.

Diante desse retrocesso, o Forproex publicou o Plano Nacional de Extensão em 1999, que representou um importante documento para fomentar a institucionalização da extensão nas IES, reafirmando o compromisso com o princípio da indissociabilidade e a interação dialógica. Esse documento serviu de base para a PNEXT, publicada em 2012 e atualizada em 2016.

Em que pesem as críticas à perspectiva extensionista consolidada na LDB/1996, potencializando, em consequência, a movimentação do Forproex em retomar o lugar da extensão dialógica, articulada ao ensino e a pesquisa, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001–2011), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, não ampliou os entendimentos acerca da extensão no que concerne ao atendimento às demandas da sociedade em alinhamento com o trabalho do Forproex, como se verifica nas Metas 21, 22 e 23, que abarcam a extensão:

21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.
22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.
23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (PNE 2001-2011, s. p.).

Nesse ponto, é importante identificar que a Meta 21 direciona um olhar para as comunidades atendidas, em vez da sobreposição do olhar para o fazer acadêmico por meio da extensão, apontando para um compromisso social de diminuição de desigualdades, ainda que de cunho assistencialista. Já a Meta 22 aponta para a interação dialógica com as comunidades, ao permitir sua participação e de entes da sociedade civil no controle das atividades de extensão, pesquisa e ensino, em uma perspectiva de gestão participativa.

Ao estabelecer que sejam assegurados, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país com a atuação dos estudantes em ações extensionistas, a Meta 23 aponta para o princípio da indissociabilidade com o ensino. Portanto, desde 2001, já vigorava a obrigatoriedade da curricularização da extensão, embora não estivesse ainda regulamentada.

4.1.1.1 Identidade extensionista em construção: diálogos entre a extensão universitária e a extensão tecnológica a partir da PNEXT e o Forproext

A PNEXT publicada em 2012, como já apontado, representou um avanço importante na compreensão sobre a extensão e suas funções sociais ao estabelecer o conceito, diretrizes, princípios e seus objetivos. O documento fundamenta o compromisso em transformar e direcionar as IES²⁰ para a mudança social no caminho da democracia, justiça e solidariedade (Forproex, 2012, p. 7). Essa visão dialoga diretamente com as cinco diretrizes que compõem o cerne da política: a interação dialógica, a interdisciplinaridade, a indissociabilidade ensino-

²⁰ A PNEXT ampliou a compreensão do termo "Universidade Pública" para abranger toda a diversidade de instituições públicas de educação superior, incluindo os IFs. Dessa maneira, representou um importante movimento para vincular a política aos IFs (Delevedove; Lima, 2023).

pesquisa-extensão, o impacto na formação discente e, fundamentalmente, a transformação social.

Seus objetivos convergem para o fortalecimento da função social das IES, posicionando-as como agentes na solução de problemas estruturais do país por meio da produção articulada e socialização de conhecimento interdisciplinar e da inovação tecnológica e social. Ao priorizar a articulação com as políticas públicas e a valorização da diversidade cultural e do desenvolvimento sustentável, a PNEXT estabelece a extensão como um processo dialógico e democrático de intercâmbio com a sociedade. Tal diretriz requer financiamento público contínuo, avaliação institucional rigorosa e a consolidação de redes de cooperação nacional e internacional, visando democratizar o acesso ao conhecimento e reforçar a soberania e a identidade nacional.

A PNEXT tem foco nas questões sociais desde os seus objetivos, como o de criar condições para que as IES participem da elaboração de políticas públicas voltadas para a maioria da população e o de priorizar práticas direcionadas às necessidades sociais em termos de habitação, produção de alimentos, geração de emprego, distribuição de renda, entre outros. O documento é enfático ao destacar a extensão como instrumento efetivo de intervenção e atuação a serviço da plena emancipação humana, impulsionando o engajamento na busca de um mundo melhor (Forproex, 2012).

Por meio da diretriz “Impacto e Transformação Social”, estabelece-se a inter-relação entre a IES e os outros setores da sociedade, “com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas” (Forproex, 2012, p. 35). Tal diretriz dialoga diretamente com alguns princípios norteadores das ações de extensão, também indicados no referido documento:

3. A Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil;

[...]

5. A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da (e sobre a) realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social (Forproex, 2012, p. 38).

Embora seja inegável a importância da PNEXT e dos documentos publicados pelo Forproex, a atuação do Forproext no âmbito do Conif evidencia a necessidade de consolidar

um espaço de debate voltado para o aprimoramento da dimensão extensionista a partir das singularidades da RFEPCT. Com essa premissa, o Forproext publicou, em 2013, o documento intitulado “Extensão Tecnológica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, um marco conceitual e operativo fundamental para a compreensão da extensão como um pilar indissociável do ensino e da pesquisa no âmbito dos IFs.

O documento busca oferecer uma "densidade teórico-metodológica para propor um caminho solidamente pavimentado que demarca o lócus de atuação para a consolidação do fazer acadêmico" da extensão nas instituições que compõem a RFEPCT (Conif, 2013), reafirmando princípios como a interação dialógica e a busca pela superação das desigualdades sociais.

No documento a extensão tecnológica é concebida como um

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 socioeconômico sustentável local e regional (Conif, 2013, p. 16).

O conceito de extensão tecnológica²¹ defendido pelo Forproext converge com a concepção de extensão universitária estabelecida na PNEXT ao privilegiar o diálogo entre instituição e sociedade, sustentado pela articulação ensino-pesquisa-extensão. Como destaca Silva e Ackermann (2014, p. 15), a diferença entre elas é o fato de a extensão tecnológica enfatizar o “impacto gerado pelas ações locais e regionais dos institutos federais na economia e no mundo do trabalho”. Em outras palavras, a extensão tecnológica associa não apenas as ações de ensino e pesquisa às demandas regionais, mas propõe o diálogo com as demandas das comunidades presentes no território e com os arranjos produtivos, sociais, culturais e locais no contexto de atuação dos câmpus.

Essa definição alinha-se às características fundamentais das instituições que compõem a RFEPCT, considerando sua atuação em rede, a capacidade de interiorização e a articulação multicâmpus. Complementarmente, a proposta não apenas orienta a prática acadêmica para a resolução de problemas reais, como também evidencia uma conexão com o mundo do trabalho, que “diz respeito ao ser humano nas suas relações com a produção, com a ciência, as

²¹ Embora o conceito de “extensão tecnológica” proposto pelo Forproext dialogue com a capilaridade e a inserção territorial dos IFs, optou-se neste trabalho pelo termo genérico “extensão”. Tal escolha justifica-se para evitar uma compreensão restritiva que associe a dimensão extensionista meramente à transferência de tecnologia, reafirmando-a como um processo acadêmico dialógico que se desenvolve em múltiplas dimensões.

tecnologias, a cultura, a arte, os direitos sociais” (Ciavatta, 2023, p. 16). Tal integração busca consolidar a formação do “profissional cidadão” e legitimar a instituição como espaço de produção de saber em prol da justiça social (Conif, 2013), permitindo que a extensão realimente o processo pedagógico ao centralizar as demandas sociais na reflexão acadêmica.

Para além da dimensão produtiva, o documento compreende a atuação da RFEPCT de uma forma ampla e complexa ao sistematizar áreas temáticas que abrangem desde a comunicação e cultura até os direitos humanos e meio ambiente, demonstrando que a extensão possui uma capilaridade multidisciplinar capaz de atingir diversos extratos da vida social.

A publicação do Forproext enfatiza que a extensão deve ser um canal de democratização do conhecimento científico, transformando a instituição em um agente ativo de desenvolvimento que não se limita à transferência de tecnologia, mas que promove valorização das potencialidades locais e troca entre os saberes acadêmicos e populares. Essa perspectiva fortalece a identidade dos IFs como instituições que buscam superar os “muros” da academia para atuar ativamente nas transformações sociais e econômicas do país.

A despeito da ênfase no desenvolvimento socioeconômico, o documento destaca a "inclusão social, tecnológica e produtiva" como centralidade amparada legalmente na Lei nº 11.892/2008, que estabelece como um dos objetivos dos IFs estimular processos que levem à geração de trabalho, renda e emancipação. Contudo, ao apresentar exemplos práticos dessa inclusão, o texto cita programas como Mulheres Mil e Pronatec (Conif, 2013). Sobre esse aspecto, como se tem buscado destacar ao longo do trabalho, é importante atenção para que a extensão não tenha sua concepção, princípios e objetivos subordinados às demandas dos programas governamentais. Assim, persiste o desafio de equilibrar a execução de políticas governamentais com a construção de uma identidade extensionista comprometida com a transformação social e a perspectiva crítica, capaz superar o utilitarismo e de contribuir para que o conhecimento socialmente produzido sirva como ferramenta definitiva de autonomia e emancipação para a classe trabalhadora.

4.1.1.2 Do PNE 2014–2024 à Resolução CNE/CES nº 7/2018: marcos regulatórios, desafios institucionais e a curricularização da extensão

Nesse cenário, o PNE 2014–2024²² emerge como o marco regulatório central do período. De acordo com Melo e Moura (2017), o plano demonstra uma forte convergência para um modelo de EPT atrelado a programas governamentais que priorizaram a expansão quantitativa, por vezes, submetida à lógica do mercado e à perspectiva privatizante (parcerias público-privadas). Na EPT, essa lógica manifesta-se em programas voltados para a oferta de qualificação profissional que nem sempre ampliam a escolaridade real, focados no treinamento imediato para o setor produtivo.

Nessa direção, o grande feito do PNE 2014–2024 para a consolidação da extensão no Brasil reside na Meta 12, estratégia 12.7. Ao reafirmar que, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares da graduação sejam destinados a programas e projetos de extensão, o PNE determinou, como diretriz, a curricularização da extensão. Faz-se lembrar que a Meta 12 foi amplamente debatida no XXXVI Encontro Nacional do Forproex realizado em Goiânia em 2014. Os acúmulos das discussões foram registrados na Carta de Goiânia, que declarou e reafirmou o princípio e o compromisso com a curricularização da extensão nos exatos termos da referida meta, ao mesmo tempo em que reconheceu os desafios para sua efetivação, tais como financiamento adequado, valorização dos extensionistas e infraestrutura (Forproex, 2014).

O documento também evidencia que a implementação dessa meta era considerada vital não apenas para a consolidação da extensão como processo indissociável do ensino e da pesquisa, mas sobretudo para a formação humana integral dos estudantes, uma vez que a extensão em territórios exige metodologias participativas e respeito aos saberes locais (Forproex, 2014). Desse modo, o debate promovido pelo Forproex em 2014 já apontava tanto a centralidade da curricularização quanto os obstáculos estruturais que precisariam ser superados para que a extensão universitária cumprisse seu papel transformador.

Contudo, a efetiva regulamentação desse preceito só se materializou em 2018 com a Resolução CNE/CES nº 7/2018. Conforme asseveram Morges e Lara (2024), tal normativa reafirmou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, posicionando esta última como atividade essencial na formação profissional e tecnológica e instando as IES a incorporarem essa tríade de forma orgânica em seus currículos formativos.

Entretanto, uma análise crítica da Resolução CNE/CES nº 7/2018 permite identificar deslocamentos conceituais importantes em relação à PNEXT de 2012. Se, por um lado, o texto

²² O PNE 2014–2024 foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, para o decênio de 2014/2024, e prorrogado até 31 de dezembro de 2025, de acordo com a Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. O processo de atualização do Plano para o próximo decênio encontra-se em tramitação no Congresso Nacional.

regulamentador busca balizar concepções, princípios e procedimentos de planejamento, por outro, acaba por atenuar a função social direta da extensão.

Enquanto a PNEXT elegia o "Impacto e Transformação Social" como diretriz objetiva, a norma de 2018, embora mencione o compromisso com o desenvolvimento sustentável e o enfrentamento de questões sociais, não destaca a superação das desigualdades e a extensão como instrumentos de emancipação humana. Segundo Balduino e Mesquita (2025), a ênfase no protagonismo do estudante, elemento central da curricularização, acaba por eclipsar a interação dialógica com as comunidades externas, reforçando uma visão centrada na academia em detrimento da articulação com a sociedade.

Apesar das críticas, a regulamentação representa um importante instrumento para fazer avançar a articulação ensino-pesquisa-extensão, impondo às instituições o desafio de não reduzir a extensão a uma mera formalidade curricular. Além disso, ao determinar, no art. 13, que as instituições explicitem em seus PDIs a sua concepção de extensão, o dispositivo legal busca fortalecer mecanismos institucionais que alinhem os processos de curricularização a um modelo de extensão dialógica, crítica e pautada pela via de mão dupla, pensado, defendido e acompanhado pela comunidade.

É fundamental, portanto, que as IES, a partir dessa orientação, resgatem o paradigma contra-hegemônico proposto pelo Forproex (2012), que prioriza a produção compartilhada do conhecimento a serviço da emancipação dos sujeitos. Em última análise, a urgência da curricularização como finalidade do ensino superior não pode fragilizar o papel social da extensão, devendo esta permanecer ancorada em sua identidade como princípio educativo e transformador da realidade brasileira.

4.1.2 Extensão na RFEPCT

No âmbito da EPT, uma mudança jurídico-política muito importante foi a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, que, ao regulamentar dispositivos da LDB/1996 e revogar o Decreto nº 2.208/1997, possibilitou a reintegração entre o ensino médio e o técnico. Mesmo que não tenha superado completamente o modelo fragmentário e privatista anterior, fomentou a Lei nº 11.195/2005, que impulsionou a expansão da EPT em três fases distintas de 2005 a 2014.

Apesar do crescimento quantitativo, a primeira fase de expansão revelou uma crise de identidade institucional, pois a estrutura existente ainda não se configurava como uma rede federal ou tecnológica coesa. A transição demandava uma nova institucionalidade que superasse o foco imediatista no mercado de trabalho em favor de uma formação integrada e

tecnológica. Contraditoriamente, a implementação das unidades seguiu critérios de alianças políticas regionais, como observado na criação de diversas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais pela Lei nº 11.534/2007, incluindo a interiorização em municípios como Inhumas (GO) (Silva, 2023).

No segundo governo Lula (2007-2011), a estruturação dessa nova institucionalidade, conforme abordado no capítulo primeiro, ganha fôlego a partir do PDE em 2007 que, contraditoriamente, coexistiu com o PNE 2001-2010. O PDE mobilizou os fundamentos do Decreto nº 6.095/2007, pré-anunciando a criação dos IFs, que se consolidariam propriamente com a constituição da RFEPCT, por meio da Lei nº 11.892/2008.

Como já dito, a equiparação dos IFs às universidades, prevista no art. 2º da Lei de criação dos IFs, permite reconhecer a incorporação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão à RFEPCT, ainda que isso não seja afirmado expressamente pela legislação. Na mesma seara, no inciso VII do art. 6º, assevera-se como finalidade e característica dos IFs o desenvolvimento de programas de extensão e, no inciso IV do art. 7º, o desenvolvimento de atividades de extensão como um dos objetivos dos IFs.

Dessa forma, a extensão nos IFs, ainda que se mantenha alinhada à ideia de difusão do conhecimento científico e tecnológico, configura-se como característica e finalidade essencial a partir do princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. A sua singularidade reside na articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, mediada pelos princípios e pelas finalidades da EPT.

A extensão, a partir da indissociabilidade com o ensino e pesquisa, assume papel central no projeto político-pedagógico nos IFs. Ela viabiliza a construção de conhecimentos voltados à formação integral, pautando-se na interação dialógica entre a instituição e a sociedade para promover e democratizar a educação socialmente referenciada e comprometida com a transformação social. Como práxis educativa, a extensão articula a formação profissional às especificidades dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, respeitando a territorialidade (considerando a ampla capilaridade das instituições que compõem a RFEPCT) e as realidades socioeconômicas em que os câmpus se inserem. Dessa forma, consolida-se como um vetor de desenvolvimento regional e de inclusão social.

Concomitantemente ao contexto de formalização dos IFs em 2008, o Fordirex/Concefet publicou a “Carta de Alagoas” na qual defendia-se “preceitos que garantissem um tratamento equânime na definição das políticas educacionais dos futuros IFs, estabelecendo verdadeiramente a necessária indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão” (Almeida; Lopes; Tabosa, 2021, p. 10). A “Carta de Alagoas” estabelece pontos considerados essenciais para o

desenvolvimento das ações de extensão, como a criação de uma Proex em cada IF, a garantia de estrutura e orçamento para a área, a regulamentação das atividades de extensão e a sua constituição como um indicador de gestão. No ano seguinte à promulgação da Lei nº 11.892/2008, o Concefet foi substituído pelo Conif e o Fordirex foi remodelado para dar lugar ao Forproext.

É importante destacar que mesmo diante dessa nova institucionalidade, as instituições que vieram a compor a RFEPCT carregam uma história e uma memória bastante expressiva que contribui para a manutenção de práticas de gestão que tendem a perpetuar uma perspectiva centralizadora e autoritária, além de “conselhos acadêmicos inorgânicos, restrição da participação dos segmentos internos e autonomia institucional restrita” (Bezerra; Machado; Barbosa, 2016, p. 66-67). Por isso é fundamental que essas instituições, em especial o IFG, sejam analisadas considerando também essa perspectiva histórica.

4.1.3 Extensão no IFG

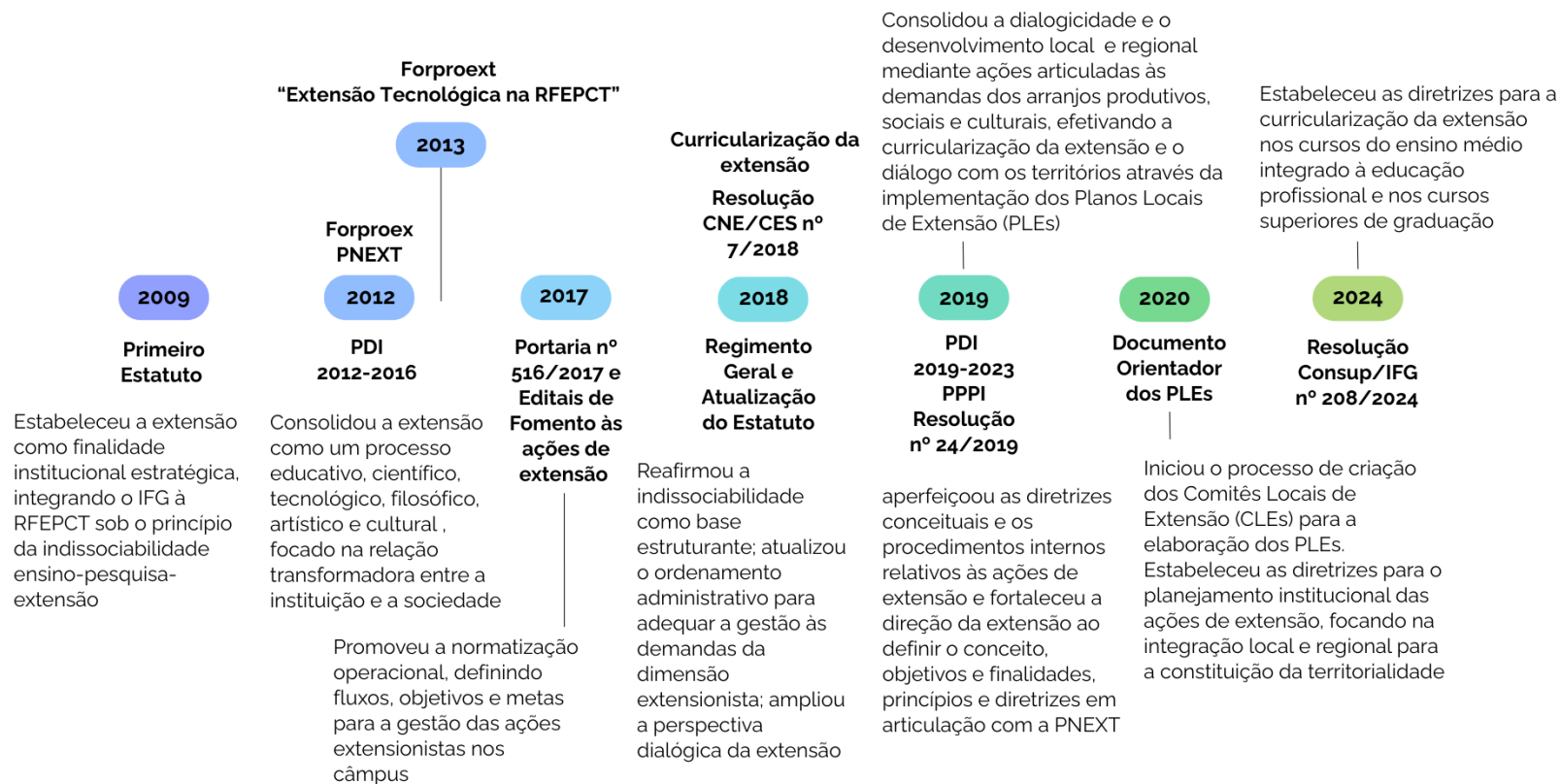
Longe de ser um percurso estático, a extensão no IFG moldou-se sob a tensão de disputas de concepção e de projetos societários, sendo permanentemente permeada por contradições entre o discurso normativo e a realidade concreta. Esse movimento histórico evidencia como a instituição reagiu às diretrizes nacionais e às suas próprias transformações internas, resultando em um adensamento normativo gradual.

A transição das regulamentações iniciais para um cenário mais complexo revela o esforço de institucionalização de uma extensão dialógica, fundamentada na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Essa perspectiva articula-se às demandas do território, às relações com o mundo do trabalho e aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, visando à transformação social. Nesse processo, destacam-se a consolidação dos PLEs e a implementação da curricularização, marcos que demonstram o amadurecimento dessa política, conforme explanado nesta análise.

Para sistematizar a visualização desse percurso histórico e identificar os marcos regulatórios que sustentam a análise proposta neste estudo, introduz-se a Figura 3. Nela, articulam-se as principais resoluções institucionais do IFG às diretrizes e às políticas de âmbito nacional que regem a dimensão extensionista.

Figura 3 – Marcos da Extensão no IFG (2009-2024)

Extensão no IFG (2009-2024)



Fonte: Elaborado pelo autor.

A trajetória de consolidação do IFG sob a nova institucionalidade estabelecida pela Lei nº 11.892/2008 revela um cenário de contrastes, em que a acelerada capilaridade territorial não foi acompanhada, em um primeiro momento, pela maturação da dimensão extensionista. Para compreender esse percurso, é necessário observar que a estrutura da instituição passou por um crescimento significativo. O que antes se limitava à sede em Goiânia e às UNEDs de Jataí e Inhumas, expandiu-se rapidamente com a integração de Itumbiara e Uruaçu em 2008, seguida pelos câmpus Anápolis, Formosa e Luziânia em 2010. Esse processo de interiorização prosseguiu em 2012 com os câmpus Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás, culminando, em 2014, com a instalação dos câmpus Goiânia Oeste, Águas Lindas de Goiás, Senador Canedo e Valparaíso de Goiás, totalizando os 14 câmpus que compõem a configuração atual da instituição²³.

Para sustentar essa estrutura, o IFG buscou o ordenamento político e pedagógico por meio de sua tríade de documentos norteadores, composta pelo Estatuto, o Regimento Geral e o PDI. No entanto, apesar dos esforços para consolidar um modelo de extensão articulado e dialógico que assegurasse a equidade na nova institucionalidade, tal intenção não se refletiu imediatamente na prática cotidiana. No período que antecedeu a efetivação do PDI 2012–2016, a prioridade institucional concentrou-se majoritariamente na gestão administrativa, no processo de expansão e consolidação dos novos câmpus e na reorganização pedagógica do ensino e da pesquisa. Assim, embora o tripé acadêmico fosse preconizado na teoria, a dimensão extensionista não gozou da mesma prioridade que os demais eixos.

No primeiro estágio de consolidação da nova institucionalidade, umas das prioridades do IFG no que concernia à sua estruturação formal, girou em torno da aprovação e implementação da Portaria nº 487, de 24 de agosto de 2009. Este documento formalizou o Estatuto e consolidou a transição da autarquia para o novo modelo institucional. Em linhas gerais, o Estatuto define o IFG a partir de suas finalidades e objetivos estratégicos, estabelecendo a estrutura organizacional básica e os princípios basilares que orientam as ações institucionais.

O texto caracteriza a instituição como uma autarquia federal dotada de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, estruturada de forma multicampi e descentralizada. Em sua essência, o Estatuto afirma o compromisso do IFG com a EPT, pautando-se por princípios de justiça social, democratização do ensino e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A natureza pública e gratuita da instituição é resguardada como cláusula pétrea de

²³ Nesse novo processo de expansão, como já dito, estão previstas duas novas unidades em curto prazo: Câmpus Quirinópolis e Cavalcante.

sua identidade, visando ao desenvolvimento regional e a integração com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

Sobre a extensão, propriamente, o capítulo dois da referida portaria estabelece que

Art. 51 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 e de ampliação do papel social e público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Art. 52. As atividades de extensão têm como objetivo apoiar o desenvolvimento social através da oferta de cursos, desenvolvimento de projetos educacionais e programas sociais (IFG, 2009, s/p).

No que tange à organização administrativa e política, o documento estabelece a atuação dos órgãos colegiados de caráter deliberativo e consultivo. O Consup emerge como a instância máxima de decisão, garantindo a representatividade paritária entre os segmentos docente, discente e TAE, além da participação da sociedade civil e de egressos. Complementarmente, o Codir e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepex) de âmbito consultivo, atuam como braços técnicos e políticos que auxiliam a Reitoria na condução estratégica, política e pedagógica do IFG, assegurando que as políticas institucionais reflitam as demandas coletivas de seus diversos câmpus e comunidades.

Destaca-se que a estrutura executiva de 2009 foi desenhada considerando uma instituição complexa e em processo de expansão, centrada na figura do reitor e subdividida em cinco pró-reitorias fundamentais: ensino, extensão, pesquisa e pós-graduação, administração e desenvolvimento institucional. Essa divisão reflete uma visão sistêmica da gestão, na qual o suporte administrativo e o planejamento institucional servem de lastro para as atividades finalísticas (ensino, pesquisa e extensão). Nos câmpus, a figura do diretor-geral organiza e conduz localmente as atividades administrativas, político-pedagógicas e de gestão. A estrutura organizacional e de funcionamento dos câmpus, no entanto, só viria a ser formalmente estabelecida com o Regimento Geral, embora o Estatuto já apresentasse as competências das pró-reitoras.

Dez anos após o primeiro passo, esse arcabouço normativo passou por uma revisão durante os debates do 2º Congresso Institucional do IFG, em 2018, sendo aprovado por meio da Resolução Consup/IFG nº 31, de 10 de dezembro de 2018. O documento atualizado refletiu, em certa medida, um amadurecimento institucional, expandindo conceitos de gestão, compromissos, inclusão e diversidade e estrutura administrativa.

Uma das mudanças mais notáveis reside na formalização e ampliação dos princípios norteadores. Enquanto o estatuto de 2009 focava em diretrizes educacionais e administrativas de caráter mais amplo, o texto de 2018 introduz compromissos explícitos com os direitos humanos, equidade, diversidade e justiça social, enfatizando a natureza laica da educação e a defesa do Estado Democrático de Direito. Tais elementos refletem uma preocupação com a formação humana integral, opondo-se à lógica puramente mercadológica da educação.

O amadurecimento da compreensão das ações de extensão entre os estatutos de 2009 e 2018 do IFG revela uma transição de uma visão assistencialista e operacional para uma perspectiva dialógica e formativa. Enquanto o texto de 2009 focava no "apoio ao desenvolvimento social" (IFG, 2009) por meio da oferta de serviços (cursos e programas), o Estatuto de 2018 ampliou a concepção ao introduzir a perspectiva da dialogicidade, reconhecendo a extensão como um intercâmbio de saberes.

Além disso, o novo texto enfatiza o impacto dessa relação no processo formativo do educando, consolidando a extensão como um pilar pedagógico essencial que, em articulação com o ensino e a pesquisa, humaniza e amplia a função social da EPT. Essa mudança retira a extensão de um lugar de atividade complementar, de diretriz operacional e a posiciona como fundamento da autonomia político-pedagógica da instituição.

No que diz respeito à estrutura organizacional, o Estatuto de 2018 detalha de forma muito mais precisa as unidades que compõem o IFG. O documento atual lista nominalmente 14 câmpus e a Reitoria, ao passo que a versão anterior era mais genérica devido ao processo de expansão que ainda ocorria na época. Adicionalmente, o novo estatuto estabelece uma organização normativa mais clara, definindo instrumentos como instruções (aprovadas pelas pró-reitorias após consulta pública) e portarias normativas, o que confere maior transparência e segurança jurídica aos processos administrativos.

Em relação às instâncias colegiadas do IFG, o documento detalha a composição e as competências do Consup, Codir e Conepex. Ainda que o Estatuto normatize minuciosamente a composição e as competências de tais instâncias, sua análise será articulada ao conjunto de debates sobre o indicador de gestão, visando a uma exposição mais orgânica dos dados. Em termos de autonomia e gestão financeira, a versão de 2018 do Estatuto reforça a descentralização. O texto garante explicitamente a autonomia financeira de cada câmpus, com propostas orçamentárias anuais identificadas individualmente (exceto para pessoal e encargos), o que fortalece a gestão multicâmpus da instituição.

Em que pese esse amadurecimento institucional, como destacado anteriormente, os IFs são instituições que incorporam, desde a sua gênese, uma cultura de gestão fortemente

influenciada por práticas centralizadas e autoritárias. Essa característica, embora sejam limitadas pelos princípios institucionais, tende a perpetuar um modelo organizacional hierarquizado e fragmentado, o que impõe desafios consideráveis a uma instituição estruturada em rede, multicâmpus, que se pretende democrática e sobretudo que se consolida sob a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

4.1.3.1 Do PDI 2012–2016 à Portaria nº 516/2017: o legado e a trajetória normativa da extensão no IFG

A análise desenvolvida nesta seção articula os três documentos pilares do IFG (PDI, Estatuto e Regimento Geral) e fundamenta-se no exame dos PDIs. Conforme o art. 14 da Lei nº 11.892/2008, o PDI é o principal instrumento de planejamento e gestão do IF. Alinhado ao Estatuto e ao Regimento Geral, o documento estabelece objetivos, metas e ações estratégicas para um horizonte de cinco anos, refletindo as aspirações da comunidade.

Para além do cumprimento da exigência legal, a participação coletiva em sua construção é essencial para que o PDI sirva como um guia autêntico para a gestão. Portanto, cabe à comunidade não apenas colaborar na elaboração, mas monitorar a execução das estratégias, garantindo que os objetivos e as metas sejam alcançados e que estejam de acordo com os princípios basilares da instituição e os interesses da sociedade.

O foco nesta altura é a análise do PDI 2012–2016, que se destaca como um marco inicial, fruto do 1º Congresso Institucional que, entre outras perspectivas, buscou posicionar institucionalmente a extensão como um eixo horizontal e indispensável à formação acadêmica, a partir da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa e da perspectiva dialógica.

O PDI 2012–2016 estabelece que a função social do IFG centra-se na promoção de uma “formação integral (omnilateral)”. Portanto, nos termos do documento, o compromisso institucional seria o de preparar cidadãos-profissionais capacitados para atuar no mundo do trabalho e capazes de intervir criticamente na sociedade “na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente” (IFG, 2012, p. 10).

Essa formulação, contudo, não pode ser interpretada de forma isolada ou como uma simples declaração de intenções. Conforme discutido no capítulo primeiro, a noção de formação omnilateral emerge no bojo de disputas históricas entre projetos educacionais antagônicos: de um lado, a perspectiva crítica e emancipatória, associada à politécnica e à superação da dualidade estrutural; de outro, a tradição tecnicista e dualista que, desde as EAAs (1909), tem destinado às classes trabalhadoras uma formação fragmentada e subordinada às

necessidades do capital. Assim, ao incorporar o princípio da omnilateralidade, o PDI 2012–2016 inscreve-se em um campo de tensão, refletindo tanto os avanços possibilitados pela criação dos IFs (Lei nº 11.892/2008) quanto os limites impostos pela permanência de uma cultura institucional e por condições materiais adversas.

Tal perspectiva se concretizaria na extensão, segundo o documento, por meio da ação dialógica, na qual a sistematização e a difusão do conhecimento científico e cultural não ocorreriam de forma isolada, mas em estreita interação com as demandas e saberes populares. A extensão é apresentada, então, como uma dimensão que perpassa a identidade e a função social da instituição, materializando-se por meio de programas, projetos e ações. Conforme estabelecido no documento, a extensão é compreendida como:

o processo interdisciplinar educativo, científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural capaz de promover a interação transformadora entre as instituições e os diversos setores da sociedade com vistas à promoção social, econômico, artística, cultural e ambiental de forma sustentável, mantendo o princípio constitucional da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. A extensão, portanto, compõe a formação integral dos educandos, em sintonia com as realidades regionais e as políticas públicas de desenvolvimento social, econômico, artístico, cultural e ambiental (IFG, 2012, p. 52-53).

Cabe observar, no entanto, que essa conceituação, embora alinhada aos princípios da PNEXT e às diretrizes do Forproext, não garante, por si só, a efetivação de uma prática extensionista dialógica e transformadora. Como se discutirá adiante, a materialização dessa política esbarra em obstáculos estruturais (financiamento instável, organização administrativa fragmentada, assimetrias entre câmpus) que tensionam permanentemente o discurso normativo.

Entre as metas da extensão, o PDI 2012–2016 estabelece a implementação de cursos FIC, programas de reconhecimento de saberes para certificação profissional (Programa Certific) e a melhoria da educação básica mediante parcerias interinstitucionais.

Nota-se, porém, uma distinção metodológica no documento que reflete o próprio estágio de desenvolvimento histórico da extensão no âmbito de uma institucionalidade ainda em formação. Enquanto as metas voltadas ao ensino já se apresentam balizadas por indicadores quantitativos, prazos e percentuais rígidos — o que denota um campo mais consolidado no planejamento institucional —, as ações de pesquisa e extensão assumem um caráter mais qualitativo, com proposições que, muitas vezes, assemelham-se a diretrizes genéricas ou objetivos específicos, em vez de metas operacionais passíveis de mensuração objetiva. Essa assimetria, longe de significar uma mera fragilidade de planejamento, evidencia as mediações

e contradições próprias de um momento em que a extensão ainda não havia conquistado o mesmo grau de institucionalização e prioridade conferido ao ensino, revelando, assim, as tensões entre o discurso da indissociabilidade e as condições concretas de sua efetivação.

No âmbito dos princípios norteadores, o PDI 2012–2016 assegurou a gratuidade e o caráter público da extensão, firmando o compromisso do IFG com o desenvolvimento regional e local. A política institucional buscava privilegiar "o atendimento às demandas sociais, a inclusão social e a proteção ambiental, bem como com atenção à promoção dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais" (IFG, 2012, p. 11). Essa inserção é fundamental para a formação "omnilateral", que busca romper com a fragmentação do saber e entrelaçar a teoria à práxis social.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tornava-se uma diretriz central que deveria integrar a prática docente e discente em todos os níveis. No currículo, a extensão manifestava-se por meio de atividades complementares, estágios e projetos de inserção comunitária, sendo que essas atividades

integram o currículo dos cursos técnicos e de graduação da Instituição, correspondendo a um mínimo de 120 horas e no máximo 10% da carga horária total do curso, sendo obrigatória a sua proposição e desenvolvimento pelas áreas acadêmicas da Instituição (IFG, 2012, p. 43-44).

Dessa forma, as disposições do PDI 2012–2016 demonstram o alinhamento do IFG com a perspectiva da curricularização da extensão já prevista no PNE 2001–2011, assegurando que o compromisso social da instituição fosse organicamente integrado aos percursos formativos dos discentes.

No que se refere ao item “2.6. Políticas de extensão”, o documento retoma a concepção da extensão indissociada do ensino e da pesquisa, apresentada como essencial para a formação integral do discente, articulando o saber fazer “em face da realidade social, econômica, cultural e ambiental da região na qual está inserido” (IFG, 2012, p. 53) e buscando, em última análise, a democratização do conhecimento e a superação das desigualdades sociais.

Interessante destacar os primeiros apontamentos sobre a perspectiva da territorialidade fundamentada no aprofundamento das relações com o território de atuação dos câmpus. Ao resgatar essa diretriz, compreende-se o espaço ocupado como um território político onde convergem as dimensões histórica, social, econômica, cultural, criativa, ecológica e tecnológica. Tal aprofundamento permite que as ações de extensão se estabeleçam a partir da articulação com a realidade do território que abrange os arranjos produtivos, sociais e culturais

locais, reafirmando o território como um campo de ação propositiva e essencialmente formativa para todos os atores envolvidos²⁴.

Conforme o documento institucional, os objetivos específicos da extensão buscam "contribuir para a erradicação do analfabetismo total e funcional" e "estimular o desenvolvimento social, econômico, tecnológico, cultural e ambiental, de maneira sustentável" (IFG, 2012, p. 53). Além disso, a extensão visa favorecer a transferência de tecnologias e o empreendedorismo, integrando a formação profissional à elevação da escolaridade e às políticas de diversidade.

No que tange às diretrizes, a extensão é pautada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscando a interação sistematizada com entidades civis e administrações públicas. O IFG prioriza atividades que formem profissionais-cidadãos com consciência social e política, incentivando a "participação crítica em projetos que objetivem o desenvolvimento regional sustentável em todas as suas dimensões" (IFG, 2012, p. 54). As ações práticas abrangem desde cursos de extensão e estágios até projetos tecnológicos e culturais, visando à inclusão social e à inovação para a melhoria do bem-estar da população.

Quanto a programas, projetos e ações de extensão, o PDI 2012–2016 elenca um conjunto oito iniciativas que buscam materializar os princípios e objetivos extensionistas, estruturados em atividades como cursos de extensão, estágio e emprego, eventos, projetos sociais, tecnológicos, culturais, artísticos e esportivos, além de serviços tecnológicos, acompanhamento de egressos, inovação tecnológica e relações institucionais e internacionais.

Destacam-se os programas estruturados em parceria com o governo federal. No âmbito institucional, são propostas ações relacionadas ao empreendedorismo e cooperativismo como o Programa Miniempresa do IFG²⁵, o Programa MiniCooperativa do IFG e as Incubadoras Sociais e Culturais, voltadas a “populações socialmente vulneráveis, por meio de iniciativas

²⁴ Essa premissa será a centralidade para o processo de constituição dos PLEs nos câmpus a partir de 2020.

²⁵ O Programa Miniempresa é uma iniciativa da *Junior Achievement* (organização não governamental vinculada ao empresariado) da qual o IFG é parceiro. No projeto, os alunos simulam a gestão de uma empresa, desde a criação de produtos até a prestação de contas aos acionistas, aplicando conceitos de livre iniciativa, finanças, produção e marketing. Embora registrado como ação de extensão, o programa opera na contramão de uma extensão dialógica e crítica. Insere-se no que Barbosa (2016) denominou “potencial mercadológico da extensão”, funcionalizando-a para a reprodução da ideologia neoliberal e para a lógica do empreendedorismo, em detrimento da formação omnilateral e da articulação com o mundo do trabalho em sentido amplo (Ciavatta, 2023). A presença de um aparelho privado de hegemonia (Gramsci, 2024) no interior da política extensionista do IFG explicita uma contradição estrutural: enquanto os documentos institucionais preconizam interação dialógica e transformação social, ações como o Programa Miniempresa tendem a naturalizar o empreendedorismo como resposta à vulnerabilidade, esvaziando o potencial crítico da extensão e subordinando-a à lógica do capital.

como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), cooperativas e empresas comunitárias, na perspectiva de inclusão social” (IFG, 2012, p. 57).

O PDI 2012–2016 propõe também a criação dos Polos de Extensão IFG e os programas de extensão em ensino. Os polos configuram-se como iniciativas a serem implementadas em municípios distintos da sede do câmpus, em regime de parceria com o poder público municipal, para fomentar ações “que representem soluções para inclusão social, geração de oportunidades e melhoria das condições de vida ou de solução de problemas operacionais no mundo do trabalho.” (IFG, 2012, p. 57). Já os programas de extensão em ensino abrangem as áreas de Letras Libras, Proeja/FIC e licenciaturas, enquanto os programas de tecnologia e bacharelado estimulam “a constituição de núcleos de pesquisa e inovação de tecnologias sociais, culturais e produtivas em escolas públicas” (IFG, 2012, p. 58).

O Programa IFG Cidadania aglutina projetos sociais em caráter não assistencialista, constituindo “espaço de diálogo e troca de experiências capazes de envolver os segmentos internos em práticas dialógicas voltadas para a sustentabilidade e responsabilidade social e ambiental” (IFG, 2012, p. 59). Por fim, a ação “Conhecendo o IFG²⁶” promove a aproximação com estudantes de escolas públicas e instituições da sociedade civil.

Essa passagem revela uma inclinação do PDI 2012–2016 em asseverar o compromisso com as ações extensionistas mediadas por programas governamentais, introduzindo, simultaneamente, o empreendedorismo e o cooperativismo como eixos centrais da extensão. Todavia, como se tem buscado apontar neste trabalho, a amplitude da atuação extensionista e a diversidade de suas relações ressaltam o “potencial mercadológico” que essa prática pode adquirir nos IFs. Sob essa lógica, a extensão corre o risco de se converter em um processo unilateral, comprometido prioritariamente com a transferência de inovações tecnológicas para atender às exigências dos setores produtivos e às “políticas sociais focalistas que emergem da esfera pública” (Barbosa, 2016, p. 49).

²⁶ O projeto “Conhecendo o IFG” é uma ação de extensão institucional que promove a aproximação da instituição com a comunidade externa, prioritariamente com estudantes de escolas públicas. A iniciativa, executada nos câmpus por meio das Gepexs, consiste na recepção de grupos para visitas guiadas às instalações do IFG, com apresentação da estrutura, dos laboratórios, dos cursos técnicos, superiores e de pós-graduação, bem como das atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil. Realizada desde 2010, a ação tem se consolidado como um importante canal de divulgação dos processos seletivos e de ampliação do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Embora seu público-alvo prioritário seja composto por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, é importante que o projeto amplie seu alcance para atender também outros segmentos, como os estudantes da EJA. Essa ampliação, especialmente, torna-se relevante na medida em que a EJA integrada à EPT constitui uma importante frente de atuação dos IFs, voltada à elevação de escolaridade e à qualificação profissional de trabalhadoras e trabalhadores. A abrangência do projeto se estende ainda para outros grupos como os servidores terceirizados e estudantes com deficiência, com suporte do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), o que demonstra seu caráter inclusivo e sua contribuição para a democratização do acesso à instituição.

Embora a promoção da pesquisa aplicada, o empreendedorismo e o cooperativismo sejam finalidades legais dos IFs (Brasil, 2008), é fundamental preservar a perspectiva crítica e o horizonte da formação omnilateral. As práticas extensionistas no IFG precisam superar a reprodução imediata de interesses governamentais e mercadológicos, muitas vezes mascarados por roupagens modernas que intensificam a exploração do capital sobre o trabalho, para consolidarem-se como espaços de efetiva democratização social.

Nesse cenário, ao transpor categorias como o empreendedorismo para o campo da extensão voltada a populações vulneráveis, emerge o perigo da funcionalização da pobreza. Segundo Oliveira (2006, p. 37), esse processo associa-se a políticas de cunho assistencialista, nas quais o Estado atua em prol do sistema de produção e reprodução do capital. Tais medidas mitigam a combatividade da classe trabalhadora e carregam consigo uma ideologia centrada no individualismo. Nesse contexto, as políticas sociais não visam à emancipação, mas à gestão da sobrevivência voltada estritamente à manutenção da ordem econômica vigente.

Sob o pretexto da inclusão social, o incentivo a OSCIPs e empresas comunitárias pode, paradoxalmente, reforçar a lógica do mercado ao preparar o sujeito para uma autogestão da sobrevivência em contextos de precarização. Essa perspectiva pode absorver uma perspectiva funcionalista que prioriza a transferência de tecnologia para o setor produtivo, tratando a comunidade mais como "mão de obra disponível" do que como sujeito de um diálogo emancipatório.

Dessa maneira, a resistência a essa tendência de mera "prestação de serviços" exige a reafirmação de uma extensão antifuncionalista e contra-hegemônica. É imperativo que a prática no IFG não se submeta à racionalidade instrumental, que busca apenas atenuar os efeitos da exclusão por meio de profissionalizações rápidas e projetos focalizados. Pelo contrário, a constituição de uma extensão acadêmica deve observar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pautando-se em uma ética emancipatória que distancie a instituição do papel de reprodutora de interesses estatais, consolidando-a como um espaço de transformação para a classe trabalhadora.

No que se refere aos Regulamentos, Convênios e Parcerias da Extensão, o documento reconhece a necessidade de “elaboração e aprovação de regulamentos específicos e o estabelecimento de convênios e parcerias que orientem e regulamentem a realização de tais atividades” (IFG, 2012, p. 60). Entre os instrumentos normativos previstos, estão o regulamento de extensão, o regulamento do estágio, o regulamento da assistência estudantil, o regulamento da assistência estudantil para o Proeja-TEC e Proeja-FIC, o regulamento dos cursos FIC, o

regulamento do programa de bolsas de extensão e o regulamento das atividades, programas e projetos de extensão.

Além disso, são previstos convênios, contratos e cooperações institucionais para viabilizar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão “de forma cooperativa entre o IFG e instituições públicas ou privadas em assuntos de interesse social e institucional” (IFG, 2012, p. 61).

A análise do PDI 2012–2016 revela que o documento representa um importante avanço no que tange à dimensão da extensão no IFG, ao estabelecer as bases para que deixe de ser uma atividade periférica e se torne um eixo horizontal da formação acadêmica. Ao elevar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao *status* de diretriz central, o IFG reafirmou seu compromisso com a formação omnilateral. Além disso, o documento reconheceu a urgência dos instrumentos normativos para o campo da extensão, em especial o regulamento das ações de extensão.

Todavia, esse processo foi marcado por algumas tensões. Naquele momento de estruturação institucional, ainda não se dispunha de metas concretas para a extensão, tampouco de procedimentos consolidados de acompanhamento e avaliação. Além disso, já se evidenciava o risco de funcionalização da extensão por meio do alinhamento a programas governamentais e do incentivo ao empreendedorismo. Se, por um lado, o documento forneceu as bases normativas para uma extensão transformadora, por outro, sua abertura a diferentes interpretações acabou por possibilitar, com o tempo, certa instrumentalização da extensão. Nessa perspectiva, a consolidação da extensão no IFG depende da capacidade da comunidade acadêmica em sustentar o horizonte da práxis, garantindo a dialogicidade a partir de um processo mútuo de transformação que coloque a técnica a serviço da sociedade e da soberania da classe trabalhadora.

A regulamentação pioneira das ações de extensão no IFG foi formalizada em 22 de março de 2017, por meio da Portaria nº 516. O documento fundamentava-se nos preceitos da Lei nº 11.892/2008, especificamente nos incisos IV, VI, VII, VIII e IX do art. 6º e nos incisos II, III, IV e V do art. 7º, além das diretrizes estabelecidas no PDI 2012–2016. Com esse amparo legal, a portaria instituiu as normas, os conceitos e as orientações administrativas essenciais ao desenvolvimento da extensão na instituição.

O art. 2º estabelecia que a extensão no IFG era entendida como um

processo educativo, cultural, social, político, artístico, esportivo, científico e/ou tecnológico, desenvolvido mediante ações sistematizadas voltadas às

questões sociais relevantes, construídas com base na interação dialógica entre a instituição e a sociedade, com a finalidade de promover o desenvolvimento local e regional, bem como possibilitar a dinamização de saberes (IFG, 2017).

Fundamentalmente, essa concepção é equivalente em essência ao que o PDI 2012–2016 estabelecia sobre a extensão, pois ambas tratam essa dimensão a partir de uma via de mão dupla empenhada na transformação da sociedade e na democratização da instituição. Entretanto, a Portaria nº 516/2017 é mais precisa ao definir que essa interação deve ser "sistematizada" e "dialógica", afastando qualquer interpretação de um modelo de extensão que sobreponha o saber acadêmico sobre o popular, sintonizada com a prestação de serviços e desconectada da realidade social.

Ainda de acordo com a portaria, para que a ação seja considerada de extensão, ela precisava considerar, no mínimo, uma das características, de acordo com o art. 3º

- I. Articular pessoas físicas e/ou jurídicas para o desenvolvimento de ações educativas, culturais, científicas, tecnológicas, artísticas, esportivas e/ou sociais;
- II. Colaborar com a formação e transformação da sociedade por meio de formas diretas de atuação e aperfeiçoamento de itinerários formativos;
- III. Compartilhar saberes socialmente adquiridos que promovam o desenvolvimento local e regional;
- IV. Promover o desenvolvimento de tecnologias em articulação com a comunidade externa.
- V. Integrar, por meio de planejamento específico, atividades de Ensino e/ou Pesquisa, associando teoria e prática na formação do estudante e na interação com a sociedade (IFG, 2017, s/p).

Os incisos parecem contemplar os elementos basilares da concepção de extensão tal como concebida, no que se refere à interação dialógica e ao impacto na formação do discente e da sociedade. O inciso I, ao propor a articulação entre pessoas físicas e jurídicas para o desenvolvimento de ações multidisciplinares, e o inciso IV, ao focar na relação com a comunidade externa, preservam a essência para que a atividade não se encerre nos “muros” da instituição. Nesse sentido, a portaria fornece os elementos centrais para que as práticas emancipatórias e de desenvolvimento regional, em alusão aos incisos II e III, sejam institucionalizadas.

Contudo, emerge uma preocupação quanto à possível redução da potencialidade transformadora da extensão em decorrência da flexibilidade do texto. Ao estabelecer que a ação seja considerada extensionista mediante o atendimento de, pelo menos um, dos requisitos, a portaria abre margem para uma fragmentação da concepção. Existe o risco de que atividades

puramente tecnicistas ou de prestação de serviços, por exemplo, focadas estritamente no desenvolvimento e transferência de tecnologias, sejam validadas como extensão, prescindindo da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa ou do compromisso com a transformação social.

Diante disso, a aprovação de propostas extensionistas depende, em certa medida, da interpretação das instâncias avaliadoras. Caso essa análise priorize o inciso II, assegura-se a natureza social e política da extensão. Por outro lado, uma aplicação meramente burocrática, que se contente com o cumprimento isolado de requisitos, pode reduzir a extensão a uma ferramenta funcionalista voltada ao mercado ou ao mero preenchimento de carga horária.

No que tange às modalidades de extensão, o documento, no art. 4º, estabeleceu quatro tipos: programas, projetos, cursos e eventos de extensão. Os arts. 34 ao 38 detalham o que representa cada tipo de ação.

Os programas de extensão configuram-se como arranjos institucionais complexos, de caráter plurianual que se manifestam em um conjunto de projetos, cursos ou eventos orientados por um objetivo comum e coordenados de maneira unificada. Caracterizam-se pela inter-relação de fases e módulos que demandam recursos humanos e orçamentários específicos, visando consolidar as políticas do PDI por meio de resultados qualitativos mensuráveis. A gestão exige um processo de avaliação sistematizado em todas as etapas de execução, permitindo ajustes contínuos e correções de rumo durante a vigência da proposta.

Os projetos de extensão²⁷, por sua vez, caracterizam-se como unidades de trabalho orgânico de curto a médio prazo que articulam ações, técnicas e metodologias transformadoras voltadas à interação dialética com a sociedade, obrigatoriamente apropriada pela comunidade externa. O objetivo principal dessa modalidade de ação de extensão é a intervenção social, visando promover o desenvolvimento nas dimensões econômica, cultural, tecnológica e socioambiental. Eles se organizam em três eixos fundamentais – sociais, focados na inclusão, geração de oportunidades e melhoria das condições de vida; tecnológicos, voltados à solução de problemas operacionais e técnicos tanto no mundo do trabalho quanto na sociedade e; culturais, artísticos e esportivos, centrados na difusão de saberes e práticas integradoras.

Já os cursos de extensão se configuram como ações de enriquecimento curricular e atualização profissional, ministrados por servidores ou colaboradores externos. Classificam-se

²⁷ Destaca-se que, de acordo com a portaria, a prestação de serviços também poderia ser enquadrada como projeto de extensão, desde que respeitadas as regulamentações complementares, em especial, a Portaria nº 1.524, de 16 de setembro de 2013, que naquela conjuntura regulamentava as atividades de prestação de serviços, especialmente em casos que envolviam atividades remuneradas, exigindo pareceres específicos das instâncias dos câmpus e da reitoria para garantir o rigor institucional.

por demanda: aberta, destinada à coletividade geral, ou fechada, voltada a grupos ou instituições específicas, sempre respeitando o princípio da impessoalidade e a integração com os eixos tecnológicos do câmpus.

A norma estabelece uma diferenciação baseada na carga horária e finalidade: formação inicial exige o mínimo de 160 horas para habilitação profissional; a formação continuada requer ao menos 40 horas e foca no aperfeiçoamento de itinerários formativos. Por outro lado, os cursos livres possuem caráter espontâneo e diverso, com duração entre 4 e 159 horas.

Quanto ao regime de oferta, prioriza-se a modalidade presencial, mas a portaria abre a possibilidade para os cursos adotarem carga horária parcial à distância ou totalmente na modalidade Educação a Distância (EaD), desde que preveja um percentual de atividade presencial. Nesses casos, obrigatoriamente, a Proex precisa acompanhar para garantir “o padrão de qualidade e a tramitação regular das propostas” (IFG, 2017). A dimensão social da extensão é assegurada pelo foco no público externo, para o qual deve ser reservada a maioria das vagas (permitindo-se entre 20% e 50% para a comunidade interna, mediante justificativa).

Já os eventos de extensão devem refletir o compromisso da instituição com a democratização do conhecimento e a interação dialógica com a sociedade. No ordenamento acadêmico, essas ações são segmentadas primordialmente em duas categorias: os eventos institucionais e os eventos de livre demanda, cada qual com ritos processuais e finalidades estratégicas distintas dentro do ecossistema educacional.

Os eventos institucionais configuram-se como ações de caráter macroestrutural, possuindo abrangência em toda a rede do IFG. Sua natureza é estratégica, uma vez que estão ligados ao calendário letivo e contam com dotação orçamentária pré-definida. A aprovação desses eventos ocorre via Reitoria em diálogo com o Codir, o que deve assegurar o alinhamento com as políticas institucionais de longo prazo e a padronização das instâncias de gestão, consolidando a identidade da instituição perante o público externo e interno.

Por outro lado, os eventos de livre demanda emanam da autonomia e da proatividade da comunidade acadêmica. Diferentemente dos institucionais, sua gênese reside na iniciativa da comunidade, que define a metodologia, o conteúdo e a equipe organizadora. Embora possuam maior flexibilidade temática, esses eventos não prescindem do rigor administrativo.

No que diz respeito ao cadastro de ações de extensão, a portaria estabelece, entre os artigos 6º e 23, o rito processual para a submissão e cadastro das propostas. Independentemente da modalidade, o trâmite seguia, via de regra, a ordem sistematizada no Quadro 3:

Quadro 3 - Fluxo processual para o cadastro das ações de extensão de acordo com a Portaria nº

516/2017

Ordem	Etapa	Responsável	Atribuição principal	Prazo
1º	Elaboração	Proponente	Preenchimento de formulários e abertura do processo no Protocolo.	-
2º	Instrução	Gepex	Análise documental e conformidade com as normas do IFG.	10 dias
3º	Mérito	Condep/DAA	Avaliação de interesse institucional, viabilidade e carga horária.	15 dias
4º	Viabilidade	Direção-Geral	Análise administrativa, orçamentária e logística.	10 dias
5º	Encaminhamento	Gepex	Coleta dos pareceres favoráveis e envio para a DAS/Proex.	-
6º	Registro Final	DAS / Proex	Análise final, emissão da Certidão e inclusão no Cadastro.	-

Fonte: elaborado pelo autor.

O fluxo de submissão admitia variações importantes conforme a complexidade da proposta ou o teor dos pareceres. Extraordinariamente, o Conselho Departamental (Condep)²⁸ no âmbito do Departamento de Áreas Acadêmicas (DAA)²⁹ poderia solicitar a análise de especialistas do banco de pareceristas da Proex³⁰ para fundamentar sua decisão temática. Caso surgisse um parecer desfavorável em qualquer instância, a Gepex deveria comunicar o proponente, que poderia realizar ajustes técnico-operacionais ou protocolar recursos junto ao Concâmpus (em caso de negativa no câmpus) ou à Câmara de Extensão e Cultura no âmbito do Conepex (em caso de negativa da Proex). Se o proponente não manifestasse discordância ou não realizava as correções solicitadas, o processo era arquivado.

Além disso, é fundamental observar que a execução da ação só poderia iniciar oficialmente após a emissão da certidão de ação de extensão³¹ e o devido registro no sistema,

²⁸ De acordo com o art. 14 do Regimento Geral do IFG, o Condep é órgão consultivo e deliberativo sobre ações e políticas de ordem pedagógica, didática, disciplinar e administrativa no âmbito do departamento de áreas acadêmicas, que acompanha os atos da chefia do departamento, com observância à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e às diretrizes e regulamentos institucionais, possuindo competências e composição definidas em regimento geral. É ainda a instância de representação das Coordenações de Cursos e Áreas e dos estudantes no âmbito dos DAAs em cada câmpus.

²⁹ De acordo com o art. 189 do Regimento Geral do IFG, o DAA constitui-se como célula base de organização científica, pedagógica e de gestão, responsável pela oferta dos cursos e disciplinas no âmbito de suas áreas de conhecimento, pelo desenvolvimento da pesquisa, inovação e ações de extensão definidas pelas políticas, pelas metas e pelo PDI. O Câmpus Goiânia é o único câmpus do IFG constituído por quatro DAAs por dispor de estrutura para atendimento a 4.500 alunos em atendimento ao §1º do referido artigo.

³⁰ Embora citado na Portaria nº 516/2017, não há registros institucionais sobre tal constituição e o funcionamento de um banco de pareceristas, no âmbito da Proex, com esse objetivo.

³¹ Para evitar possíveis equívocos, é importante esclarecer que a função da "certidão de ação de extensão" se alterou com a mudança da norma regulamentadora. Na Portaria IFG nº 516/2017, a certidão era emitida antes da execução da ação, servindo como autorização para o seu início. Já na Resolução Consup/IFG nº 24/2019 (norma atualmente em vigor), a ação de extensão é formalizada mediante cadastro no "Cadastro de Ações de Extensão do IFG", e a "certidão de ação de extensão" é emitida após a finalização da ação, certificando a conclusão regular das atividades. A presente análise refere-se ao procedimento previsto na portaria de 2017.

devendo todas as atividades serem acompanhadas pela Gepex e Proex. No que diz respeito à carga horária, ações iguais ou inferiores a 40 horas deveriam ser concluídas integralmente dentro de um único semestre letivo. Por fim, a transparência do processo era garantida pelo art. 20, que exigia a inserção de todos os documentos produzidos ao longo da execução da proposta no processo original para fins de monitoramento e auditoria. Destaca-se ainda que as ações de extensão que demandavam parcerias com outras instituições deveriam contemplar a formalização do convênio ou termo de cooperação técnica a serem previamente elaborados, cuja responsabilidade caberia à Diretoria de Ações Profissionais e Tecnológicas (Dapt).

Após o desenvolvimento da ação de extensão, o proponente/coordenador deveria elaborar o relatório conclusivo da ação de extensão, de acordo com o modelo pertinente, no qual deveria constar o detalhamento descritivo de todas as etapas realizadas e sua avaliação. Em seguida entregar o documento à Gepex que, por sua vez, em diálogo com a Proex, encaminharia a tramitação para a emissão das certificações tanto da equipe executora quanto dos participantes.

É importante reiterar que, até a adoção do Suap em 2019, os processos institucionais no IFG eram formalizados e tramitados em suporte físico. Tal conjuntura tendia a acarretar possíveis atrasos, especialmente no fluxo documental entre os câmpus e a Reitoria. A complexidade logística da época, resultava em prazos dilatados para manifestações dos departamentos e emissão dos pareceres. Esse cenário representava um desafio e em alguns casos um fator desestimulante à proposição de novas ações de extensão.

A situação tornava-se ainda mais complexa em casos de parcerias interinstitucionais. Isso ocorria devido à necessidade de um trâmite paralelo para análise, elaboração da minuta, instrução documental e emissão de parecer jurídico. Tais convênios, independentemente da dimensão ou amplitude da ação de extensão demandavam análise da Procuradoria Federal e invariavelmente ratificados pelo reitor.

Diante do exposto, a Portaria nº 516/2017 consolidou-se como um marco na sistematização da extensão no IFG, abrangendo desde a sua concepção teórica até os critérios de validação e fluxos de cadastro. Ao definir a extensão como um processo dialógico e multidisciplinar, o dispositivo não apenas organizou o trâmite administrativo, mas buscou articular a extensão à função social da instituição.

É sintomático, entretanto, que essa primeira regulamentação tenha surgido como portaria de caráter normativo, e não como resolução, formato que exigiria maior participação da comunidade e ritos em instâncias colegiadas. Tal escolha sugere a natureza transitória do documento à época. Além disso, observa-se que a institucionalização das orientações para o

registro de projetos de pesquisa precedeu, com considerável margem temporal, a formalização das diretrizes voltadas às ações de extensão.

Contudo, a análise sugere uma possível contradição: a flexibilidade dos critérios, ao conferir abrangência às propostas, parece ter aberto espaço para a aprovação de ações fragmentadas no que tange à concepção da extensão. Essa abertura poderia indicar que atividades de cunho tecnicista ou funcionalista foram chanceladas como extensão, o que colocaria sob tensão o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por fim, o resgate do fluxo processual indica que, embora o rigor documental visasse à transparência, a era dos processos físicos e a centralização na Reitoria podem ter promovido uma morosidade que, em certa medida, desafiava o fôlego da comunidade acadêmica.

4.1.3.2 A dimensão extensionista no PDI 2019–2023 e PPPI: indissociabilidade, dialogicidade, territorialidade e curricularização da extensão

A gênese do PDI 2019–2023³² reside no 2º Congresso Institucional do IFG realizado em 2018, que também teve a responsabilidade de rediscutir o Estatuto do IFG, rever o PPPI e discutir as bases da agenda de debates sobre a revisão do Regimento Geral do IFG. O congresso, atendendo aos preceitos legais e os princípios institucionais, contou com a participação dos três segmentos da comunidade acadêmica (discentes, docentes e TAEs).

Essa abordagem sublinha o compromisso da instituição com a gestão democrática, conferindo legitimidade social às decisões estratégicas. Todavia, a gestão democrática não se afirma apenas com a representação dos segmentos internos se esta não for politicamente qualificada, balizada pelas demandas dos câmpus e liberta de ritos decisórios e burocráticos que limitem a discussão e o pleno envolvimento da comunidade. Para tentar evitar alguns desses problemas, o 2º Congresso Institucional foi precedido de etapas de discussão nos câmpus (etapas locais) e a estruturação dos debates em grupos temáticas organizadas por eixos: gestão, ensino, pesquisa e extensão. Além disso, preocupou-se com a coerência técnica e a aderência aos marcos regulatórios vigentes, garantindo que o planejamento institucional estivesse em consonância com as exigências do MEC.

³² A vigência do PDI 2019–2023 foi prorrogada sucessivamente pelas Resoluções nº 196, de 5 de março de 2024, e nº 218, de 18 de fevereiro de 2025, estendendo-se, por derradeiro, até 31 de dezembro de 2025. Paralelamente, o Consup já aprovou a metodologia e o cronograma do 3º Congresso Institucional para a consolidação dos novos PDI e PPPI, cujas etapas iniciais já estão em curso em 2026.

No que concerne à função social, o PDI 2019–2023 define o IFG como uma “instituição pública, universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica e qualitativamente referenciada, estruturada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na formação integrada” (IFG, 2019, p. 13). Essa atuação busca responder às demandas dos arranjos produtivos e socioculturais locais por meio da formação integrada, da territorialidade e da verticalização. Seus princípios ético-políticos sustentam-se na defesa da dignidade humana, da diversidade e da justiça social, visando à construção de uma sociedade menos desigual (IFG, 2019).

Quanto aos objetivos estratégicos, o PDI 2019–2023 assevera um conjunto de diretrizes que consolidam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendendo esta como um processo educativo, cultural, esportivo e científico que articula as dimensões acadêmicas às demandas da sociedade. Ao promover a interação dialógica e transformadora com a sociedade, os objetivos institucionais superam o caráter assistencialista da extensão e a situa como um elemento fundamental para o desenvolvimento regional e local, pautando-se pelo compromisso com a emancipação e a geração de trabalho e renda.

Sob essa ótica, os objetivos institucionais convergem para uma atuação que articula a EPT às demandas do mundo do trabalho e dos segmentos sociais. Essa articulação manifesta-se em três frentes principais:

I - Socioeconômica e Produtiva: o IFG assume o papel de indutor do desenvolvimento ao estimular processos educativos que resultem na autonomia financeira e social dos sujeitos, mantendo um diálogo constante com arranjos produtivos e sociais para que a ciência e a tecnologia socialmente produzidas sirvam à emancipação social (Objetivos 5, 6 e 10);

II - Sócio-histórica e Cultural: a extensão é compreendida como ferramenta de preservação do patrimônio sociocultural e respeito às manifestações culturais regionais, garantindo que a difusão de conhecimentos científicos também contemple a diversidade e a identidade das comunidades locais (Objetivo 12);

III - Inovação e Gestão Democrática: a dimensão extensionista se fortalece na integração com a inovação tecnológica, por meio do Centro de Inovação Tecnológica (Cite) e de parcerias estratégicas e na garantia de uma gestão democrática que assegure a participação da comunidade externa e a representatividade de minorias identitárias e sociorraciais no espaço educacional (Objetivos 9, 11, 14 e 15).

No espaço dedicado à dimensão extensionista, no que concerne às ações que devem ser implementadas durante a vigência do PDI 2019–2023, destacam-se as metas 3 e 23: a primeira foca na implementação de ações articuladas às demandas sociais e ao tripé acadêmico em cada

curso. Já a segunda, na oferta anual de cursos FIC sob a perspectiva da formação integrada (IFG, 2019).

Tais metas são fundamentais para consolidar uma extensão que respeite a PNEXT. Enquanto a Meta 3 promove a interação dialógica com as comunidades e reforça a indissociabilidade acadêmica, a Meta 23 alinha-se ao PPPI em busca de uma educação emancipatória. Contudo, destaca-se também as metas 12 e 13, que priorizam os direitos humanos e as questões étnico-raciais. A extensão constitui-se, nesse contexto, como uma dimensão capaz de alcançar e dialogar com comunidades historicamente marginalizadas, como quilombolas, indígenas e negros.

Uma das questões fundamentais introduzidas pelo PDI 2019–2023 é o movimento institucional para curricularizar a extensão. Nesse contexto, a operacionalização das diretrizes institucionais, previstas para serem consolidadas até 2020, refletiu o esforço institucional para avançar no debate e na implementação da curricularização da extensão.

Embora esse processo esteja inserido na organização didático-pedagógica e na atuação acadêmica voltada ao ensino, o documento estabelece, de forma pragmática, uma série de metas para a organização dos trabalhos e a efetivação dessa política. A articulação da dimensão extensionista nos currículos a partir da perspectiva da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão exige a articulação efetiva com os as demandas sociais e o diálogo com as comunidades que compõem os territórios de atuação dos câmpus, o que demanda um processo sistemático de mapeamento a partir da elaboração e consolidação de um Plano Estratégico Local das Ações de Extensão³³ (IFG, 2019, p. 47).

Outro ponto importante que acompanha o processo de curricularização da extensão é a perspectiva da implementação de núcleos de extensão e a formação continuada do extensionista. Embora essas proposições não estejam detalhadas no PDI 2019–2023, são ações fundamentais para a consolidação de espaços de articulação perene com as comunidades e suas demandas presentes no território dos câmpus. Tais medidas podem favorecer o estímulo às ações de extensão e à interdisciplinaridade, bem como promover um processo de diálogo e formação constante da comunidade sobre os princípios, as relações e as possibilidades da extensão.

Ademais, a dimensão ética e social dessa política ganha relevo na meta que vincula, até 2021, o desenvolvimento de ao menos um projeto de extensão por curso voltado ao atendimento de grupos em situação de vulnerabilidade. Esta estratégia de articulação, que engloba projetos

³³ Esses planos que começariam a ser elaborados em 2020 sob a alcunha de PLEs são desenvolvidos a partir da articulação e dos trabalhos dos Comitês Locais de Extensão (CLE) em cada câmpus.

integradores, estágios e eventos, promove abertura de possibilidades no currículo, permitindo que a produção de conhecimento técnico dialogue diretamente com as demandas da comunidade externa. Esse elemento é importante para que a curricularização avance de uma exigência meramente normativa para se tornar um instrumento de transformação social e de formação humana integral.

O PPPI, por sua vez, atua de forma indissociável ao PDI e constitui-se como um alicerce normativo responsável por consolidar a identidade que orienta a práxis educativa da instituição em seu sentido mais estrito, expondo para a sociedade os compromissos formativos e sociais assumidos pela instituição. Ele é definido como um "documento vivo e dinâmico" (IFG, 2018, p. 2), capaz de articular a identidade institucional às formas de interlocução com a sociedade, visando sempre à formação integral do ser humano historicamente constituído.

Os princípios filosóficos e teórico-metodológicos que fundamentam o IFG estão assentados na defesa da formação omnilateral e na integração entre conhecimentos gerais e específicos, teoria e prática. O trabalho é adotado como categoria central e princípio educativo, sendo compreendido como o processo de produção da vida humana. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é o pilar que deve sustentar todas as ações acadêmicas, orientando desde a construção de projetos de curso até a articulação entre as pró-reitorias. Além disso, a instituição rechaça a neutralidade da ciência e da tecnologia, defendendo que esses elementos estão vinculados a dimensões sociais, humanas e históricas para evitar a subjugação do sujeito e promover a soberania nacional e a emancipação dos trabalhadores.

Esse aspecto do PPPI dialoga com a perspectiva de Frigotto (2006, p. 243) na qual ele aponta que o papel da ciência, da técnica e da tecnologia (CTT) na sociedade contemporânea impõe o rompimento com a noção de que esses campos constituem forças autônomas e etéreas, alheias às dinâmicas estruturais do modo de produção. Dessa maneira, a CTT está articulada às relações sociais de produção, poder e classe, atuando como um elemento central no metabolismo da acumulação capitalista. Essa perspectiva exige uma vigilância epistemológica, pois o discurso hegemônico frequentemente se utiliza de uma manipulação ideológica sofisticada para mascarar a natureza classista da inovação.

O primeiro elemento da mistificação ideológica a ser combatido é a exaltação da tecnologia como uma panaceia universal. Esta narrativa propaga a imagem de que o avanço tecnológico já resolveu, ou está prestes a resolver, todos os problemas do mundo, desde a escassez material até as complexidades sociais. Nesse cenário, o papel reservado ao cidadão comum é minimizado à mera função de operador passivo, alguém que se limita a "manejar botões e manejar objetos de apoio" (Frigotto, 2006). A perversidade dessa concepção reside em

seu potencial de despolitização, ao desviar o foco das contradições estruturais, tais como a desigualdade, a exploração e a concentração de riqueza, para uma crença cega na redenção técnica. Ao reduzir a participação humana à manipulação instrumental, essa ideologia obstrui a compreensão da necessidade de uma intervenção política radical nas estruturas de poder.

Contudo, a crítica à submissão da CTT ao capital não deve ser confundida com uma adesão à "pura negatividade", que a concebe unicamente como um "vilão". Essa postura de negação total, ao condenar o aparato científico e técnico em sua totalidade por sua inserção atual no sistema, pode inadvertidamente servir a propósitos ideológicos que são contraproducentes à luta por emancipação. A visão que fortalece a "tese do quanto pior melhor", na expectativa de que um colapso completo acelere a superação do capitalismo, ignora a natureza dialética das forças produtivas. Tal simplificação incorre no risco de uma armadilha ideológica para aqueles engajados na superação do sistema, pois negligencia a busca e o aproveitamento dos elementos de superação que residem justamente nas contradições internas do próprio modo de produção.

A tarefa da crítica, portanto, é reconhecer a dupla face da CTT: elas são, simultaneamente, instrumentos potencialmente poderosos de dominação e exploração nas mãos do capital e, também, meios potenciais de libertação e de elevação humana. Superar o sistema não implica a destruição ingênua do conhecimento acumulado, mas sim a luta pelo resgate, reorientação e apropriação dessas forças. A questão consiste em desvencilhá-las da estreita lógica da acumulação e do lucro, submetendo-as a um projeto societário verdadeiramente humano e emancipador, no qual o desenvolvimento científico e técnico sirva, de fato, à totalidade das necessidades sociais e à construção de uma nova ordem de poder. Essa compreensão conduz, então, ao fato de que a ciência, a técnica e a tecnologia são alvo de uma disputa de projetos sociais antagônicos da existência humana (Frigotto, 2006, p. 244).

No tocante à Política de Extensão, o PPPI a define como um processo que deve promover a interação dialógica entre o IFG e a sociedade. Entre seus objetivos estratégicos, destaca-se a promoção do desenvolvimento regional sustentável e a inclusão social, buscando superar visões puramente assistencialistas por meio de uma atuação que dialogue diretamente com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais. A extensão é compreendida como um elemento que retroalimenta o ensino e a pesquisa, permitindo a socialização do conhecimento científico e tecnológico de forma que este sirva à transformação da realidade das comunidades, especialmente daquelas historicamente marginalizadas.

Conclui-se que o PPPI, ao articular esses princípios à Política de Extensão, consolida um projeto de educação pública, gratuita e de qualidade comprometido com a transformação

social. A integração entre os documentos institucionais assegura que o avanço da curricularização da extensão não seja apenas uma adequação normativa, mas uma estratégia política para materializar a indissociabilidade acadêmica. Dessa forma, o IFG reafirma seu papel como indutor do desenvolvimento humano e social, buscando assegurar que a produção de conhecimento técnico e científico esteja permanentemente vinculada às demandas da sociedade e às lutas por emancipação dos sujeitos que compõem seus territórios de atuação.

4.1.3.3 Diretrizes e fluxos da extensão: uma análise da Resolução nº 24/2019 e da IN Proex nº 1/2025

Em consonância com as diretrizes, características e objetivos da Lei nº 11.892/2008 e em estreita articulação com o PDI 2019–2023 e PPPI, o IFG instituiu a Resolução Consup/IFG nº 24/2019, que disciplina as condições da organização, do funcionamento e a orientação do desenvolvimento das ações de extensão, bem como as formas de integração da extensão, com o ensino e a pesquisa e os demais setores envolvidos, inclusive os parceiros externos.

De acordo com o *site* do IFG, “trata-se de uma de um esforço coletivo” que contou com a “participação da comunidade acadêmica interna, uma vez que o documento foi submetido à consulta pública” (IFG, 2026, s. p.). Configura-se como um processo de “aperfeiçoamento das diretrizes conceituais e dos procedimentos internos relativos às ações de extensão” (IFG, 2026, s. p.).

De fato, o regulamento torna-se muito importante para a institucionalização da extensão do IFG, não apenas pelo fato de atualizar, na perspectiva de uma resolução, a Portaria IFG nº 516/2017 e formalizar fluxos e processos com relação ao desenvolvimento das ações de extensão, mas por fortalecer e apontar a direção da extensão na instituição ao definir o conceito, objetivos e finalidades, princípios e diretrizes em articulação com a PNEXT. A resolução reverbera o amadurecimento da concepção de extensão defendida pelo IFG, mas não só isso, expressa também o acúmulo no que concerne à gestão da extensão, com todos os desafios enfrentados ao longo desse percurso.

A resolução consolida a extensão no IFG como um processo interdisciplinar e multidimensional que abrange as dimensões educativa, cultural, social, política, artística, esportiva, científica e/ou tecnológica. Configura-se, pois, como uma prática indissociável do ensino e da pesquisa, orientada pela promoção de uma interação dialógica entre a instituição e a sociedade. Seu fundamento central reside na troca de saberes, por meio da articulação entre o

conhecimento acadêmico e os saberes populares, com vistas à produção de transformações voltadas ao desenvolvimento local e regional e ao fortalecimento do papel social do IFG.

Em consonância com essa concepção, os objetivos e finalidades da norma direcionam a extensão para a formação de profissionais cidadãos, capazes de intervir criticamente na realidade social e no mundo do trabalho. Nessa direção, o documento estabelece que a extensão deve priorizar a inclusão social, o combate às desigualdades e o fortalecimento da autonomia dos grupos sociais envolvidos.

Os princípios estabelecidos no art. 7º concebem a extensão comprometida com a formação e transformação da sociedade. Esse processo se consolida a partir da valorização de saberes socialmente adquiridos, reconhecendo o conhecimento popular como elemento essencial para promover o desenvolvimento da comunidade de forma orgânica e dialógica. A normativa enfatiza a transferência de tecnologia social e o fomento a soluções inovadoras em múltiplos contextos, garantindo que o conhecimento produzido no IFG ultrapasse seus muros para atender às demandas reais do território.

A centralidade reafirma a articulação ensino-pesquisa-extensão, que assegura a associação entre a norma e a prática institucional na formação dos estudantes. Ao colocar o protagonismo estudantil como um dos princípios fundamentais, a resolução possibilita ao discente a experiência da realidade social como parte integrante de seu currículo, desenvolvendo uma consciência crítica. Por fim, a extensão no IFG reafirma sua função política e ética ao atuar no combate à desigualdade, pautando-se no compartilhamento dos bens sociais, culturais e científicos, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Já as diretrizes estão estruturadas em seis eixos fundamentais que buscam integrar a instituição à sociedade. o foco central é o “impacto e a transformação social”, estabelecendo vínculos com o setor público e a sociedade civil para promover a autonomia das comunidades. Esse processo é sustentado pela “interação dialógica”, que substitui o discurso da sobreposição do conhecimento acadêmico por uma troca horizontal de saberes, considerando o trabalho conjunto com movimentos sociais no combate às desigualdades.

A prática extensionista é orientada pela “interdisciplinaridade”, integrando diferentes áreas do conhecimento e experiências para atuar na comunidade. Além disso, reafirma-se a “indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão”, tratando estudantes, servidores e a comunidade como sujeitos ativos e comprometidos com a democratização do conhecimento e da instituição.

Conforme o inciso V do art. 8º da resolução, para que as ações cumpram seu papel social e acadêmico, deve-se adotar a perspectiva da “avaliação formativa”, um processo contínuo, qualitativo e quantitativo que conta com a participação do público externo para assegurar que

os objetivos planejados sejam atingidos. Por fim, as diretrizes destacam a relação entre “currículo e formação”, prevendo que as ações de extensão se articulem de forma orgânica e permanente com os PPCs, consolidando a formação política e cultural dos estudantes em contato direto com a realidade social.

A regulamentação expande as modalidades extensionistas em comparação com a regulamentação anterior. Para além dos programas, projetos, cursos e eventos de extensão, apresentam-se como novidade a prestação de serviços e processos tecnológicos³⁴, que, embora seja referenciada na Portaria IFG nº 516/2017, agora ganha destaque. Essa modalidade representa ações que formalizam o suporte técnico à comunidade externa por meio de consultorias, treinamentos, laudos, cursos de formação, treinamentos, entre outros, vinculados às áreas de atuação dos servidores e estudantes.

A criação de incubadoras sociais, tecnológicas e associações³⁵ também ganha força, fomentando o empreendedorismo, a inovação e a economia solidária por intermédio de escritórios-modelo e empresas juniores. Além disso, a institucionalização da mobilidade extensionista viabiliza intercâmbios e acordos de cooperação para enriquecer o tripé ensino-pesquisa-extensão, enquanto a formação de grupos de extensão estabelece núcleos permanentes de trabalho, garantindo a continuidade das atividades e o fortalecimento do vínculo entre servidores, estudantes e o público externo.

No tocante aos aspectos de gestão, a resolução atribui competências compartilhadas entre a Proex e as Gepexs de cada câmpus. O processo de apresentação de propostas exige o cumprimento de fluxos burocráticos e pedagógicos específicos, nos quais os proponentes, preferencialmente servidores efetivos, mas permitindo a participação ativa de discentes sob supervisão, devem submeter planos detalhados contendo cronogramas, metodologias e previsão de recursos. Esse rigor na submissão busca garantir que a proposta de ação de extensão esteja alinhada ao PDI/PPPI.

Por fim, o regulamento estabelece mecanismos de acompanhamento e avaliação, que devem ser contínuos e qualitativos, aferindo o impacto da ação tanto na comunidade acadêmica

³⁴ Regulamentado por meio da Resolução Consup/IFG nº 160, de 23 de março de 2023. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%20160_2023%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG-1.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

³⁵ Essa condução ocorre por intermédio do Escritório de Estímulo às Incubações. Essa unidade integra a Divisão de Empreendedorismo e Tecnologias Sociais, vinculada ao Centro de Pesquisa e Inovação (CiteLab). Sua finalidade central é dar suporte à criação e ao fortalecimento de negócios, com foco especial em iniciativas de impacto social, que promovam o desenvolvimento regional sustentável nas esferas econômica, tecnológica e cultural. Para isso, o Escritório promove a capacitação técnica e organizacional de empreendedores e grupos coletivos, garantindo que essas atividades estejam em plena consonância com os eixos de ensino, pesquisa e extensão do IFG.

quanto na sociedade. A certificação e o registro das atividades são etapas obrigatórias para o reconhecimento institucional da carga horária e dos resultados alcançados. Somente ações devidamente registradas e avaliadas podem ser certificadas, assegurando a validade institucional.

Ainda que o processo de submissão de propostas tenha sido objeto de regulamentações anteriores sob a determinação da Resolução Consup/IFG nº 24/2019, a atual estrutura procedimental é regida pela IN Proex/IFG nº 1/2025. Este instrumento estabelece que o proponente deve formalizar a submissão exclusivamente por meio eletrônico, via Módulo de Extensão do Suap³⁶, abrangendo as diversas modalidades de ações de extensão previstas institucionalmente.

O novo regulamento detalha as competências institucionais em cada fase do processo, da proposição inicial pelo servidor à aprovação da proposta, assegurando que as atividades cumpram os requisitos de mérito acadêmico, viabilidade administrativa e financeira, além da conformidade com as diretrizes de extensão do IFG. O quadro a seguir sintetiza as etapas operacionais, os responsáveis e os fundamentos normativos que regem o fluxo processual para as ações submetidas via edital de cadastro em fluxo contínuo sem fomento

Quadro 4 - Fluxo Processual para o cadastro das ações de extensão de acordo com a IN Proex/IFG nº 1/2025

Ordem	Etapas	Responsável	Atribuição principal	Prazo
1º	Publicação de Edital	Proex ou Câmpus	Lançamento de editais para cadastro (fluxo contínuo com ou sem fomento).	Anual
2º	Submissão	Coordenador(a)	Preenchimento de formulário e envio de anexos exclusivamente via Módulo Extensão do Suap.	Mínimo 30 dias antes da execução
3º	Análise Inicial	Gepex (Câmpus) ou Coext (Reitoria)	Emissão de parecer sobre documentação, conformidade normativa e viabilidade financeira.	Até 15 dias
4º	Avaliação de Mérito	Conselho Departamental	Avaliação do mérito da proposta para servidores lotados nos câmpus.	Até 15 dias

³⁶ O Módulo Extensão do Suap gerencia o fluxo completo das atividades no IFG: submissão, pré-avaliação, avaliação, aprovação, execução, registro de frequência da equipe, emissão de certificados e prestação de contas final. De acordo com o IFG, ele otimiza a tramitação, garante a conformidade normativa e monitora o ciclo de vida dos projetos. A implementação do sistema para a área de extensão, visando à automatização, obteve respaldo operacional com os tutoriais publicados em maio de 2021, tornando-se o padrão para registros de atividades, a partir dos editais de fomento em 2023. Foi definitivamente adotado para as ações de extensão de fluxo comum em 2025 por meio da IN Proex/IFG nº 1/2025. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/component/content/article/138-ifg/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/dti/tecnologia-da-informacao/23959-videos-tutoriais-modulo-extensao-suap>. Acesso em: 14 fev. 2026.

5º	Aprovação e Registro	Gepex ou Coext	Alteração do status da proposta no Suap para "em execução" e informação ao proponente.	Após pareceres favoráveis.
----	----------------------	----------------	--	----------------------------

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a alteração da situação da proposta para "em execução", a ação é considerada como “cadastrada” no âmbito do IFG, cabendo à Gepex, com suporte da Coordenação de Extensão da Proex (Coext), acompanhar a execução das metas, colaborar na divulgação das chamadas públicas, incluir membros externos e orientar a geração dos certificados da equipe, no Módulo Extensão do Suap.

O fluxo administrativo apresenta particularidades dependendo da natureza da ação: propostas que envolvem formalização de parcerias, prestação de serviços, propriedade intelectual ou cursos na modalidade EaD devem tramitar obrigatoriamente por meio de Processo Eletrônico específico no Suap, além do cadastro no Módulo Extensão, e só podem ser iniciadas após a conclusão da formalização jurídica. No caso de pareceres desfavoráveis, o proponente possui o prazo de cinco dias úteis para realizar correções, mantendo-se o direito de recurso ao Concâmpus ou à Câmara de Extensão e Cultura no âmbito do Conepex. Além disso, para cursos de extensão, a Gepex deve realizar registros adicionais, quando for o caso, no Módulo Ensino (aba FIC) e no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), para fins de certificação e relatórios. Por fim, ressalta-se que propostas aprovadas em editais de fomento da própria Proex possuem fluxo de cadastro diferenciado, não seguindo os trâmites da referida IN.

4.1.3.4 Planos Locais de Extensão: institucionalização da extensão, diálogo social, territorialidade e o horizonte da curricularização

Conforme adiantado anteriormente, no processo de institucionalização da extensão no IFG, a criação dos Comitês Locais de Extensão (CLEs)³⁷, de caráter permanente, surge como uma ação estratégica para cumprir a Meta 7 do PDI 2019–2023, prevista no item 4.3.3 Curricularização da Extensão (IFG, 2019, p. 47), culminando na elaboração dos PLEs.

³⁷Embora não exista uma regra formal para a composição do CLE, sua estrutura observa o princípio da paridade comum a todos os espaços institucionais de consulta e deliberação, em alusão ao princípio da democracia institucional e a dimensão do câmpus. A composição, via de regra, abrange representantes da Gepex, dos DAAs, servidores (docentes e TAEs) e discentes, com prioridade para aqueles com histórico de atuação extensionista.

O documento orientador dos PLEs, publicado em 2020³⁸, estabelece as diretrizes para o planejamento institucional das ações de extensão, focando na integração local e regional para a constituição da territorialidade. A política fundamenta-se na democratização do acesso à educação e no fortalecimento de uma prática social emancipatória, tendo em vista a promoção do bem-estar social nas regiões de atuação da instituição.

A proposta central dos planos reside no aprofundamento das relações com o território, compreendendo-o em suas dimensões políticas, históricas, sociais, econômicas, culturais e tecnológicas. O IFG busca consolidar uma rede de atuação que impacte a articulação com as comunidades, sendo que o processo de interiorização da RFEPCT cumpre um papel social essencial ao potencializar ações educativas em diversas regiões.

Conforme o documento, o planejamento deve pautar-se por um olhar problematizador articulado a três pilares fundamentais que estruturam a ação institucional. Primeiramente, destaca-se o mapeamento local e a identificação de demandas, processo realizado por meio de diálogos, audiências e pesquisas aprofundadas sobre as regiões onde os câmpus estão inseridos. Essa base diagnóstica conecta-se aos fundamentos curriculares e à metodologia de atuação, que priorizam a participação social, a solidariedade e a integração efetiva com as comunidades. Por fim, o ciclo se completa com o acompanhamento e a avaliação da extensão, utilizando instrumentos que validam o planejamento executado, mas também fornecem subsídios estratégicos para orientar novas decisões.

A elaboração dos PLEs é competência dos CLEs de cada câmpus. O documento estabelece que a elaboração do PLE, nos termos previstos no documento “e em consonância com a Política Institucional de Extensão, é condição para os câmpus participarem da articulação institucional para o campo da extensão e para terem acesso aos recursos institucionais e/ou àqueles oriundos de outras fontes de financiamento e/ou parcerias efetivadas”. Portanto, o PLE torna-se um instrumento fundamental e obrigatório para nortear o desenvolvimento extensionista do câmpus a partir da sua articulação com as demandas do território de atuação “em diálogo com o mundo do trabalho, escolas, sindicatos e setor produtivo”.

De acordo com o documento orientador, a política almeja que a extensão atue na "consolidação de conexões sociais e de redes de qualificação profissional promotoras do desenvolvimento local e regional". Para tanto, as ações devem contemplar áreas temáticas

³⁸ IFG. **Planos locais de extensão**. Goiânia: IFG, 2020. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/3734/PLANOS%20LOCAIS%20DE%20EXTENS%C3%83O_documento%20orientador_%C3%BAltima%20revis%C3%A3o.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

essenciais como educação ambiental, direitos humanos, tecnologia e inovação para comunidades de baixa renda, e geração de trabalho e renda.

A proposta de roteiro metodológico para a elaboração do PLE sugere um fluxo de trabalho estruturado em três etapas interdependentes, objetivando materializar o "olhar problematizador" na gestão extensionista. A Etapa 1, focada no diagnóstico, constitui o alicerce do processo ao conciliar a avaliação do perfil da oferta institucional dos últimos cinco anos com o mapeamento das demandas reais do território. Para isso, o roteiro prescreve o uso de instrumentos diversificados, que variam desde o levantamento de dados oficiais (como IBGE) e a aplicação de questionários, até estratégias de pesquisa-ação, audiências públicas e rodas de conversa com a comunidade externa.

A sequência metodológica avança para a Etapa 2, que consiste na definição das Diretrizes Locais. Neste momento, o relatório de diagnóstico é confrontado com os documentos orientadores institucionais, como o PDI 2019–2023 e a Resolução Consup/IFG nº 24/2019, para estabelecer parâmetros específicos que orientarão as futuras ofertas de extensão do câmpus. Esse processo deve considerar a ampla participação da comunidade interna e externa, prevendo a realização de plenárias públicas e reuniões com colegiados para garantir a legitimidade das decisões.

Por fim, a Etapa 3 consolida o planejamento, e culmina na elaboração do Plano de Ofertas das Ações de Extensão, utilizando ferramentas de gestão e metodologias participativas (oficinas e plenária final).

Como resultado,

espera-se a publicação/implementação de um planejamento coletivo para a extensão em cada uma das unidades do IFG. por conseguinte, será apresentado um plano de oferta capaz, por um lado, de compreender de maneira participativa os anseios das comunidades com as quais atuamos, e por outro lado, aperfeiçoar a maneira como o projeto institucional se articula às dinâmicas de formação, de capacitação e de soluções compartilhadas para os problemas do território (IFG, 2026).

Embora o documento orientador de 2020 estruture os PLEs em torno da territorialidade e do mapeamento de demandas, nota-se uma lacuna: a curricularização não é mencionada explicitamente como o objetivo final. O currículo aparece de forma periférica, diluído em termos como "propostas curriculares" e "PPCs", sem estabelecer uma obrigatoriedade de alinhamento direto com os eixos tecnológicos dos câmpus. Essa dissociação sugere que o PLE e a curricularização, embora partam da mesma origem institucional, seguem trajetórias

paralelas. Por outro lado, destaca-se positivamente a inclusão do Marco de Referência da Educação Popular (2014), que reforça o compromisso do IFG com a emancipação social e a valorização dos saberes locais.

É importante destacar, porém, que o processo de construção e consolidação dos PLEs, concebidos como documentos dinâmicos com previsão de revisão bienal, enfrenta obstáculos significativos. Tais desafios derivam, fundamentalmente, do desequilíbrio no que tange ao tripé ensino-pesquisa-extensão. Dessa maneira, embora se preconize a indissociabilidade entre os três pilares, a instituição ainda prioriza o ensino e a pesquisa, o que reflete uma realidade comum aos IFs, conforme apontado no capítulo anterior.

Nesse cenário, os esforços institucionais e a participação dos servidores, sobretudo os docentes, concentram-se majoritariamente nas atividades de ensino e pesquisa. Isso relega a responsabilidade pela implementação da política de extensão a um grupo reduzido de membros da comunidade interna que, comumente, assume as ações de extensão como uma carga horária extra. Essa dinâmica evidencia, em alguma medida, as dificuldades de mobilização e o baixo interesse em se envolver com a extensão, em um cenário de aprofundamento da sobrecarga de trabalho.

Ademais, persistem dificuldades metodológicas para avançar em modelos de mapeamento das demandas territoriais que sejam efetivamente inclusivas e participativas. Esse entrave abrange desde a compreensão das dimensões política e territorial até a operacionalização do diálogo com as comunidades e a organização das diretrizes locais de planejamento. Como reflexo direto desse cenário de fragilidade institucional e metodológica, observa-se que, até a conclusão deste trabalho, após 6 anos da publicação do documento orientador, apenas os câmpus Aparecida de Goiânia³⁹ e Senador Canedo⁴⁰ publicaram de seus respectivos PLEs, conforme o que está disponibilizado no *site* da Proex do IFG.

4.1.3.5 A integração da extensão aos currículos: a Resolução Consup/IFG nº 208/2024 e a desarticulação com os PLEs

Embora se perceba a iniciativa institucional em implementar os PLEs em acordo com as metas do PDI 2019–2023, as diretrizes para a curricularização da extensão nos cursos do EMI à educação profissional e nos cursos superiores de graduação do IFG, propriamente, foram formalizadas em 2024 por meio da Resolução Consup/IFG nº 208/2024.

³⁹ <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/3734/PLE%20APDA.pdf>

⁴⁰ <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/3734/PLE%20SC.pdf>

Em primeiro lugar, nota-se a correlação da concepção, princípios e características da extensão com aquelas presentes na Resolução CNE/CES nº 7/2018, na Resolução Consup/IFG nº 24/2019, no Estatuto do IFG e na PNEXT. Esses elementos, que podem ser aferidos ao longo do texto da Resolução Consup/IFG nº 208/2024, encontram respaldo na referência de uma extensão como princípio formativo, articulada com o ensino e a pesquisa, baseada na dialogicidade, comprometida com a formação integral, a justiça social e a sustentabilidade e estabelecida na formação integral.

De acordo com o art. 3º, a curricularização compreende um “processo de inclusão de atividades de Extensão no currículo dos cursos do IFG, considerando a indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa”. O §1º do referido artigo ainda estabelece que esse processo deve se fundamentar “na formação integral, na atuação profissional e na promoção do protagonismo dos estudantes, assim como na interação com as comunidades e na transformação social” (IFG, 2024, s. p.).

No contexto dos cursos superiores de graduação, a regulamentação assevera que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária do curso, integrando obrigatoriamente a matriz curricular, em consonância com o PNE.

A operacionalização dessa carga horária nos cursos de graduação pode ocorrer de duas formas principais, conforme definido no art. 11. Por meio de disciplinas que adotem práticas ou vivências extensionistas ou via componentes curriculares específicos de extensão. No primeiro caso, as disciplinas podem dedicar a totalidade ou parte de sua carga horária à metodologia extensionista, exigindo-se que o plano de ensino detalhe a caracterização do público-alvo, a interação com a comunidade externa e os impactos esperados. É importante ressaltar que, conforme o art. 13, § 2º, as atividades vinculadas diretamente a disciplinas não geram certificados para validação de carga horária de atividades complementares, reforçando seu caráter de componente curricular obrigatório.

Para a modalidade de componente curricular específico de extensão, a resolução prevê que o estudante atue efetivamente como extensionista em ações registradas institucionalmente. Essas ações podem ser articuladas ao perfil profissional do egresso, sendo validadas em sua totalidade (100%), ou podem ser ações diversificadas promovidas por outros cursos e instituições, caso em que o aproveitamento é limitado a 50% da carga horária cumprida. Para fins de validação, o art. 18, § único, veda a contabilização de atividades em que o estudante tenha participado apenas como ouvinte, exigindo participação efetiva em funções como membro de equipe executora, palestrante ou organizador.

Adicionalmente, a normativa impõe restrições claras para evitar o sobreamento de atividades, proibindo que os componentes de estágio e trabalho de conclusão de curso (TCC) sejam utilizados para a carga horária de extensão. A gestão desse processo é compartilhada: o NDE deve propor a distribuição da carga horária, enquanto a coordenação de curso é responsável por validar os comprovantes de participação e orientar os discentes.

Interessante destacar o movimento do IFG ao expandir a obrigatoriedade da curricularização da extensão para além dos cursos de graduação, alcançando também os cursos técnicos integrados ao ensino médio, conforme regulamentado pelo Capítulo II da Resolução Consup/IFG nº 208/2024. Ao estabelecer que a extensão deve se articular organicamente com a Prática Profissional Integrada (PPI), os PPCs desses cursos devem prever atividades extensionistas que promovam o compartilhamento de saberes com as comunidades externas, integrando, de forma total ou parcial, a carga horária da PPI.

Destaque-se que enquanto o documento orientador para elaboração do PLE não aborda a curricularização de forma categórica, limitando-se a breves apontamentos como já abordado, a Resolução Consup/IFG nº 208/2024 trata a matéria de maneira superficial. Nota-se que, no § 2º do Art. 14, estabelece-se que o componente curricular específico de extensão deve ser planejado e desenvolvido em articulação com o PLE. Todavia, a utilização do termo “preferencialmente” descaracteriza a obrigatoriedade desse alinhamento. Tal fragilidade normativa exclui a prerrogativa de integração entre dois pilares da institucionalização que deveriam consolidar um diálogo estreito, visto que o PLE foi concebido como uma resposta estratégica a uma meta do PDI voltada justamente à implementação da curricularização da extensão.

4.1.3.6 Os editais de fomento às ações de extensão a partir da dialogicidade (2017–2023)

No processo de institucionalização da extensão no IFG, os editais de apoio financeiro às ações de extensão, promovidos pela Proex, constituem um importante documento transitório. Para além dos editais de fomento, o IFG não dispõe de nenhum outro instrumento ou metodologia de gestão descentralizada dos recursos direcionado aos câmpus especificamente voltados para o fomento das ações extensionistas. Dessa maneira, embora existam editais de fomento próprios em alguns câmpus⁴¹, prevalece a centralização do processo de financiamento

⁴¹ Os editais próprios de fomento a ações de extensão publicados por iniciativa de alguns câmpus ocorrem com recursos próprios de cada câmpus.

pela Proex, de maneira que os coordenadores das ações de extensão dos câmpus/Reitoria precisam recorrer aos editais caso desejem pleitear o financiamento de suas propostas.

Apesar disso, após o processo de seleção das propostas, as responsabilidades sobre o acompanhamento institucional das ações contempladas com recursos recaem sobre as Gepexs, no caso dos câmpus. Essas gerências lidam com os procedimentos de formalização da ação de extensão, a viabilidade e a execução orçamentária: pedidos de descentralização dos recursos, pagamento de bolsas de extensão, aquisição de materiais requisitados, entre outros.

Em linhas gerais, todos os editais anuais publicados de 2017 a 2023 buscaram fomentar: bolsas de extensão para os estudantes do IFG e para colaboradores externos⁴², pagamento de serviços de pessoa física ou jurídica de caráter eventual, material de consumo, passagens e diárias, serviço de hospedagem e alimentação para colaboradores eventuais e combustível (para uso exclusivo dos veículos institucionais). Foram vetadas as despesas com capital⁴³, pagamento de taxas de administração ou gestão e pagamento de bolsas para servidores do IFG.

Quando se propõe uma análise comparativa entre os editais, é possível identificar um processo gradual de amadurecimento institucional e o alinhamento normativo às diretrizes nacionais de extensão. Inicialmente, nos editais de 2017 e 2018, observa-se a manutenção de objetivos praticamente idênticos, os quais limitavam a concepção de extensão. Essa formulação inicial ainda não incorporava plenamente a perspectiva dialógica defendida pelo Forproex, pelo Forproext e pelo próprio IFG, embora esses aspectos fossem abordados em outras seções dos editais.

2.1 - Fomentar as atividades de Extensão no IFG, oportunizando a participação de servidores e discentes no desenvolvimento de Ações de Extensão visando ampliar a interação da instituição e a comunidade.

2.2 - Contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio da integração dos estudantes e servidores com a comunidade e da troca de saberes, oportunizando acesso ao conhecimento gerado no âmbito do IFG.

2.3 - Estimular a produção, o desenvolvimento e a difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, socioculturais, artísticos, desportivos e de inovação tecnológica.

2.4 - Incentivar ações de inserção sócio profissional dos discentes.

2.5 - Fomentar o desenvolvimento de indicadores de desempenho das atividades realizadas no IFG com vistas a compreender o impacto e desdobramentos dessas ações na instituição e na sociedade (IFG, 2017, p. 2)

⁴² A possibilidade de pagamento de bolsas para colaboradores externos passou a vigorar a partir do Edital Proex/IFG nº 8/2021.

⁴³ O Edital Proex/IFG nº 3/2019 trata as despesas com capital como aquelas relacionadas com aquisição de máquinas, instrumentos musicais, equipamentos diversos, realização de obras, aquisição de imóveis, veículos e/ou outras formas de bens duráveis enquadrados em bens de capital.

Entre os objetivos, apenas o primeiro parece se alinhar à noção de interação dialógica com a comunidade. Os objetivos 2.2 e 2.3 posicionam a instituição como a principal detentora do saber a ser transmitido às comunidades. Apesar de o segundo objetivo mencionar a "troca de saberes" para a melhoria da educação, ele enfatiza o acesso ao "conhecimento gerado no IFG", negligenciando os saberes locais. O quarto objetivo foca no protagonismo estudantil. Por fim, o quinto objetivo se destina à criação de índices de desempenho institucional, originando-se no próprio IFG e retornando a ele.

A partir de 2019, estendendo-se aos editais de 2021 e 2022, ocorre uma mudança qualitativa significativa com a inclusão do item 2.6 na estrutura dos documentos. O novo dispositivo estabelece como objetivo central a promoção da articulação entre a instituição, a comunidade e o mundo do trabalho. Mais do que uma simples cooperação, a nova redação posiciona a extensão como um instrumento de ressignificação das práticas pedagógicas, fundamentada em uma metodologia integrada aos territórios e ao currículo acadêmico. Essa alteração consolida no âmbito do IFG os pilares da territorialidade e da dialogicidade, garantindo que as ações extensionistas não sejam apenas apêndices acadêmicos, mas elementos constituintes da formação profissional e tecnológica integrada ao contexto social.

Por fim, o Edital Proex/IFG nº 4/2023 introduz alterações que reforçam a relação com o PLE de cada câmpus. Essa mudança evidencia uma busca por maior organicidade e planejamento institucional, exigindo que as propostas de extensão atendam aos requisitos acadêmicos e sociais e estejam em consonância com os diagnósticos territoriais estabelecidos localmente. Assim, o percurso dos editais demonstra a transição de uma visão burocrática da extensão para uma concepção que busca vincular o fazer acadêmico às demandas da sociedade e às especificidades do mundo do trabalho.

No que concerne às áreas temáticas e perfil do público beneficiário, é possível aferir um refinamento metodológico e expansão do impacto social. Enquanto os editais de 2017 e 2018 operavam sob uma lógica de doze frentes prioritárias, com foco assistencial e de capacitação voltado a grupos vulneráveis, como desempregados, comunidades quilombolas e indígenas, a transição para o Edital Proex/IFG nº 3/2019 consolidou uma visão mais sistêmica.

Ao ampliar para quinze os eixos de atuação, a instituição não apenas diversificou suas frentes, mas integrou a extensão à trajetória formativa e às dinâmicas do território, inserindo formalmente o acompanhamento de egressos e o suporte a arranjos produtivos, sociais e culturais locais, como cooperativas e experiências de autogestão. Essa mudança sinalizou que

a extensão deixava de ser apenas um "atendimento" à comunidade externa para se tornar uma estratégia de desenvolvimento regional e inserção profissional qualificada.

Nos anos subsequentes, especificamente nos editais de 2021 e 2022, observa-se a cristalização dessa política de diversificação temática e de público. A manutenção das linhas temáticas fundamentadas em dezoito áreas distintas permitiu que as ações de extensão contemplassem desde os direitos humanos e a cultura até o desenvolvimento urbano e a tecnologia da informação.

No que diz respeito ao público beneficiário, os documentos passaram a exigir uma definição mais clara da "comunidade externa", reforçando que o impacto deve atingir obrigatoriamente pessoas não vinculadas ao IFG, buscando o fortalecimento dos territórios envolvidos. A introdução de critérios mais rigorosos de especificação do público nos formulários de submissão contribui para que a instituição possa mapear com maior precisão a abrangência social de suas ações, garantindo que a "interação dialógica" mencionada nos objetivos se traduza em avanços concretos para segmentos sociais específicos e historicamente marginalizados.

O Edital Proex/IFG nº 4/2023, por sua vez, avança nesse processo ao vincular as áreas temáticas e o público beneficiário à necessidade de convergência com o PLE. No entanto, define áreas temáticas que divergem daquelas estabelecidas no documento orientador para a elaboração dos planos⁴⁴. Esse descompasso acarreta uma inconsistência entre os temas prioritários, o que pode desfavorecer a relação entre o financiamento e as demandas dos territórios.

De toda a forma, esse movimento contribui para a superação do espontaneísmo por parte do proponente ao escolher o tema central da ação de extensão, uma vez que o edital passa a induzir essa definição a partir de temas que dialogam às demandas diagnosticadas no território de cada câmpus. Dessa maneira, para além de atender a um público vulnerável socialmente identificado, a ação de extensão precisa estar alinhada às demandas reais diagnosticadas em cada câmpus. Assim, a comunidade externa deixa de ser apenas uma categoria estatística para se tornar o centro do planejamento extensionista, no qual as ações devem ser desenhadas com base nas potencialidades e nas carências dos territórios.

O percurso observado entre 2017 e 2023 evidencia, em alguma medida, não apenas o progressivo enraizamento da dialogicidade como princípio orientador da extensão, mas também uma maturidade institucional que logrou articular o planejamento estratégico da gestão ao

⁴⁴Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/goiania/campus/extensao/documentos>. Acesso em: 3 jan. 2026.

financiamento das ações. Esse movimento parece revelar a transição de uma oferta extensionista isolada e espontânea, pautada em eixos genéricos e pré-definidos, para uma práxis territorializada. Nela, a convergência entre temas e públicos beneficiários passa a ser o eixo central para a efetivação da função social da EPT, garantindo que a instituição responda, de forma intencional, às demandas concretas das realidades locais.

No que tange às diretrizes fundamentais que orientam a proposição das ações de extensão aos editais de fomento, é possível aferir uma coesão e semelhança entre elas. No centro dessas orientações, destaca-se o cumprimento do preceito constitucional da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Essa diretriz exige que as propostas não sejam ações isoladas, mas sim processos educativos que potencializem a formação acadêmica do estudante ao mesmo tempo em que respondem a demandas reais dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, garantindo que o conhecimento produzido na pesquisa e transmitido no ensino seja tensionado pela prática extensionista.

Ademais, os editais estabelecem como diretriz fundamental a interação dialógica entre instituição e comunidade externa. Esse princípio pressupõe que a extensão não deve ser entendida como uma mera prestação de serviços ou transferência unilateral de tecnologia, mas como um intercâmbio de saberes que promove a transformação mútua. As propostas devem, obrigatoriamente, prever a participação ativa de públicos externos, garantindo que o impacto da ação contribua efetivamente para o desenvolvimento local e regional, respeitando as diversidades culturais e territoriais.

Outro ponto de convergência nas diretrizes refere-se à intencionalidade e à sistematização das ações. Para que uma proposta seja viável, ela deve apresentar objetivos claros, metodologia fundamentada e um cronograma exequível. Essa organização assegura que a extensão cumpra seu papel de processo interdisciplinar e político, capaz de fomentar o protagonismo estudantil e a produção de novos conhecimentos mediante o contato direto com as problemáticas sociais contemporâneas, como a redução das desigualdades e a promoção dos direitos humanos.

Paralelamente à estruturação metodológica, observa-se a consolidação de mecanismos de isonomia voltados à descentralização financeira entre os câmpus e a Reitoria. Todavia, nota-se que tais instrumentos priorizam a capilaridade da distribuição em detrimento de uma análise qualitativa. Ao negligenciarem indicadores internos e vulnerabilidades socioeconômicas locais, por exemplo, esses mecanismos limitam o potencial de refinamento na alocação de recursos, distanciando-se de uma justiça distributiva que considere as especificidades de cada contexto regional.

O Edital Proex/IFG nº 10/2017 estabeleceu a cota mínima de duas ações aprovadas por câmpus e a alocação de 20% para propostas vinculadas à atuação com remanescente de quilombos, indígenas, movimento negro, comunidades tradicionais e comunidades de terreiro e com temáticas relacionadas à pessoa com deficiência e/ou necessidades específicas e à pessoa idosa. Já o Edital Proex/IFG nº 4/2018 apenas definiu o mínimo de uma ação de extensão aprovada por câmpus. Os editais Proex/IFG nº 8/2021, nº 2/2022 e nº 4/2023 buscaram estabelecer o mínimo de uma proposta classificada por faixa de financiamento.

Os aspectos dos editais concernentes à abrangência e ao financiamento serão desenvolvidos nas próximas etapas deste capítulo.

4.2 Gestão da extensão no IFG

A gestão democrática no contexto da educação pública brasileira não se restringe a uma exigência legal, mas constitui-se como um princípio ético-político fundamental para a promoção da formação omnilateral. No âmbito do IFG, em consonância com o art. 2º, inciso VI do PNE 2014–2024, a gestão democrática é uma diretriz institucional e eixo condutor de suas políticas e ações. O PDI 2019–2023 materializa essa perspectiva ao definir que um dos objetivos do IFG é "promover diálogos com a comunidade externa, garantindo a gestão democrática e a participação e a representação da comunidade interna" (IFG, 2019, p. 15).

A manutenção do princípio da gestão democrática encontra respaldo também no fundamento na autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar conferida aos IFs a partir da Lei nº 11.892/2008. A garantia da autonomia institucional é essencial para que a instituição construa espaços democráticos que considerem a participação efetiva da comunidade interna e externa e que atuem em consonância com as demandas da classe trabalhadora.

Contudo, como destaca Oliviera, Barbosa e Lobão (2017, p. 137), “somente a garantia legal da participação não é prerrogativa de efetivo processo democrático”, uma vez que a gestão democrática representa um movimento de construção coletiva e permanente que não pode ser decretado ou imposto.

Nesse cenário, o modelo de gestão não é neutro: ele constitui o meio pelo qual se afirmam (ou se negam) os fins institucionais. Se o compromisso do IFG reside na promoção da omnilateralidade, formando sujeitos para o mundo do trabalho capazes de intervir criticamente na sociedade, e na consequente consolidação de uma extensão popular, crítica e emancipadora, a gestão deve, obrigatoriamente, refletir tal horizontalidade.

Por isso mesmo é que precisa ser um modelo de gestão capaz de romper com a lógica empresarial e fragmentada e afastar-se de perspectivas que insistem em promover a centralização, o autoritarismo e o modelo hierarquizado de gestão, conforme apontam Bezerra, Machado e Barbosa (2016) e Marinho, Lucena e Cardoso (2020).

Essa divergência de modelos é bem pontuada por Paro (2017, p. 118), ao destacar

que os objetivos da educação não são apenas diferentes dos da empresa capitalista, mas antagônicos a eles. Ao passo que a primeira, como mediação necessária à humanização do homem, deve buscar a liberdade, articulando-se com valores universais, a segunda, ao ter que opor-se aos interesses da imensa maioria, faz uso da dominação, transitando, assim, no âmbito da mera necessidade.

Em suma, a democratização das instâncias institucionais consultivas e deliberativas e a efetivação de relações orgânicas entre a Reitoria e os câmpus, em especial no que concerne à dimensão extensionista, são condições *sine qua non* para que o IFG cumpra sua função social. Sem espaços e mecanismos reais de participação da comunidade interna e da sociedade, corre-se o risco de a instituição sucumbir a uma "estrutura administrativa que, em vez de servir à educação, serve-se dela para manter privilégios e estruturas de poder autoritárias" (Paro, 2012, p. 30). Assim, a gestão da extensão deve ser, ela própria, um exercício de pedagogia política, fortalecimento da dialogicidade e participação popular.

Postos esses elementos fundamentais, esta etapa busca analisar o modelo de organização administrativa, os mecanismos de democracia interna e os espaços de participação popular que incidem sobre a política educacional de extensão. Adaptando o indicador a partir de Boschetti (2009), analisa-se, a partir do Regimento Geral e de outros documentos institucionais, como se estabelece a prática da gestão da extensão considerando a relação entre Reitoria e os câmpus do IFG.

A primeira versão do Regimento Geral do IFG foi formalizada em 2018, via Resolução Consup/IFG nº 40, de 13 de dezembro. Contudo, nasceu como um documento provisório e sem a participação da comunidade. Na prática, o documento formalizou a estrutura administrativa que já vigorava na prática institucional. O próprio texto, em seu art. 286, já previa a necessidade de um debate amplo e paritário, envolvendo todas as unidades e categorias, para a consolidação de um novo regimento em 2019. Entretanto, embora as plenárias locais tenham iniciado essa

discussão nos câmpus e Reitoria, o avanço da pandemia de covid-19 em 2020 e a consequente suspensão da Comissão Sistematizadora em 2021 interromperam o processo⁴⁵.

Diante desse cenário, embora o regimento tenha sido atualizado em 2021, por meio da Resolução Consup/IFG nº 91, de 9 de julho, apenas recentemente, entre 2023 e 2024, foi que a comunidade retomou os debates e construiu coletivamente o novo texto. Atualmente o documento aguarda revisão final e homologação pelo Consup. Espera-se que a futura versão promova atualizações profundas nas estruturas políticas e administrativas das pró-reitorias, com destaque para a extensão, cujas revisões de competências e departamentos visam consolidar e fortalecer a dimensão extensionista na instituição, sobretudo, no contexto da curricularização de extensão.

Em que pese a expectativa pela homologação do novo documento, o Regimento Geral formalmente vigente é a versão atualizada em 2021. Em um primeiro plano, o documento enfatiza a organização das instâncias colegiadas de caráter institucional, o Consup, Codir e o Conepex. No âmbito local, destaca-se o Conselho de Câmpus (Concâmpus)⁴⁶. Abaixo o Quadro 5 sintetiza as suas composições, principais competências, previsão legal e regimental e os respectivos regulamentos/regimentos dessas instâncias colegiadas do IFG: Consup, Codir, Conepex e Concâmpus:

Quadro 5 - Estrutura normativa e competências das instâncias colegiadas do IFG

Conselho	Natureza	Composição Principal	Principais Competências	Previsão Legal e Regimental	Regulamento Específico
Conselho Superior (Consup)	Instância máxima consultivo e deliberativo	Reitor, Representação paritária (Docentes, TAEs e Discentes), Egressos, Sociedade Civil, MEC, DCE e Sindicatos (Sinasefe e Sint-ifesGO)	Traçar diretrizes políticas, pedagógicas e administrativas; aprovar o PDI e Regimentos; deliberar sobre criação/extinção de cursos e câmpus; fiscalizar orçamento e contas.	Art. 10, § 3º da Lei nº 11.892/2008; Arts. 8º e 9º do Estatuto; Arts. 4º e 5º do Regimento Geral.	Resolução Consup/IFG nº 19/2019.

⁴⁵ A Resolução Consup/IFG nº 92, de 9 de julho de 2021, autorizou a suspensão dos trabalhos da Comissão Sistematizadora do processo de revisão do Regimento Geral do IFG.

⁴⁶ A institucionalização do Concâmpus ocorreu em 2015, em resposta à demanda da pauta interna do movimento grevista daquele ano que lutava pela ampliação da democracia institucional, sobretudo, no âmbito da gestão dos câmpus.

Colégio de Dirigentes (Codir)	Instância de apoio à Reitoria consultivo	de Reitor (Presidente), Pró-reitores e Diretores-Gerais dos campi.	Analisar e recomendar a alocação de recursos, parcerias e reestruturação administrativa; aperfeiçoar a gestão e propor ações estratégicas de ensino, pesquisa e extensão.	Art. 10, § 2º da Lei nº 11.892/2008; Arts. 10 e 11 do Estatuto; Arts. 6º e 7º do Regimento Geral.	Inexistente (embora o Regimento Geral preveja regulamentação própria).
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepex)	Instância central das áreas acadêmicas consultivo e propositivo	Membros eleitos (Docentes, TAEs e Discentes), Chefes de Departamento, Gerentes de Pesquisa e Extensão, e Pró-reitores das áreas.	Direcionar políticas de ensino, pesquisa e extensão; apreciar currículos de cursos; emitir pareceres técnicos para posterior aprovação do Consup.	Art. 12 do Estatuto; Arts. 8º e 9º do Regimento Geral.	Resolução Consup/IFG nº 11, de 18 de março de 2020.
Conselho de Câmpus (Concâmpus)	Instância máxima no câmpus conduz os processos decisórios de forma compartilhada e complementa a Direção-Geral, no que se refere à gestão administrativa, orçamentária e acadêmica (ensino, pesquisa e extensão)	Composto por membros natos (Diretor-Geral; Chefe(s) de Departamento(s); Diretor/Gerente de Administração; Gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão; Gerente/Coordenador de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino e Coordenador de Recursos Humanos e Assistência Social ao Servidor) e membros eleitos/indicados (docentes, TAEs, discentes, representantes de pais, sociedade civil, órgãos governamentais e sindicatos).	Definir prioridades para o ensino, pesquisa, extensão e administração do câmpus; apreciar a criação ou extinção de cursos e programas; analisar o planejamento estratégico e orçamentário; e aprovar o PPC e o Calendário Acadêmico	Art. 13 do Estatuto; Arts. 10 e 11 do Regimento Geral.	Resolução Consup/IFG nº 18, de 7 de maio de 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A estrutura é complementada pela descrição das comissões, comitês e fóruns permanentes. Em seguida, o Regimento Geral empenha-se em estabelecer o objetivo e as atribuições de todas as instâncias institucionais tanto da Reitoria quanto dos campi.

No que concerne às instâncias consultivas e deliberativas do IFG, observa-se que a maioria desses colegiados, à exceção do Codir, adota uma estrutura de representação paritária. Essa configuração assegura que docentes, TAEs e discentes possuam o mesmo peso proporcional na composição das instâncias, democratizando a participação dos segmentos internos. Soma-se a isso a presença estratégica de representantes da sociedade civil, do MEC e outras instâncias governamentais, entidades sindicais, egressos, movimentos estudantis e grupos de pais e responsáveis, o que sinaliza uma abertura ao controle social e à participação da comunidade externa nas decisões institucionais.

Todavia, a existência formal desses segmentos não assegura, por si só, a consolidação de espaços efetivamente democráticos. Para que a participação extrapole a manutenção de fluxos burocráticos, é imprescindível que tais instâncias se abram ao dissenso e à participação popular, evitando que o alcance das decisões seja mitigado pela expressiva presença de setores diretamente vinculados à gestão.

Dessa maneira, a democracia institucional não deve se resumir na escolha ou indicação dos representantes, mas traduzir-se em possibilidades de “participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana” (Oliveira, 2005, p. 11).

Nesse cenário, é prudente salientar que o Codir não possui natureza deliberativa. Dessa maneira, suas posições não devem sobrepor às atribuições das demais instâncias, que são competentes para decidir sobre a vida institucional, em especial o Consup. Deve-se assegurar a plena autonomia e independência desses colegiados em seus debates e deliberações. Caso contrário, a atuação do Codir passaria a caracterizar-se como a de um bloco político, o que aviltaria a autonomia institucional das instâncias institucionalmente constituídas.

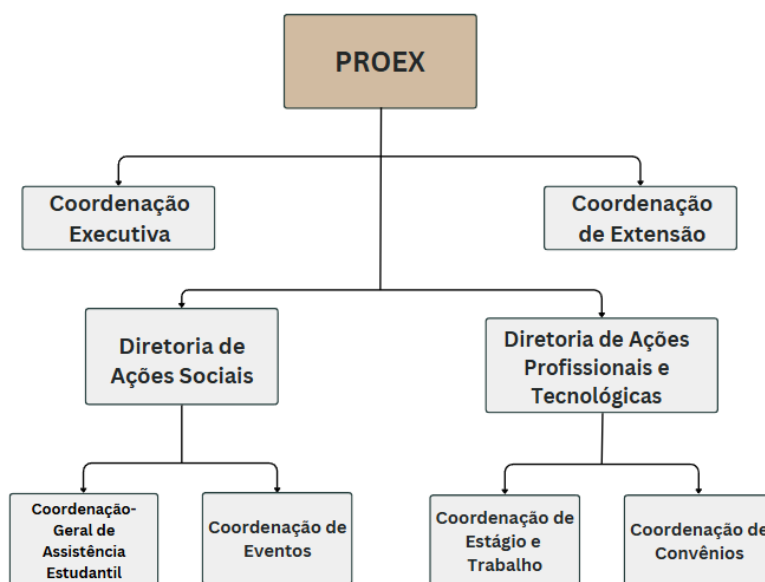
Portanto, embora a consolidação de instâncias formais seja um avanço necessário, a ampliação da democratização institucional exige mecanismos de participação direta. A luta pela manutenção desses espaços deve estar articulada a um horizonte de diálogo franco e permanente entre a gestão e as comunidades dos câmpus, garantindo que a instituição responda, de fato, às demandas sociais e do território.

Acerca da estrutura administrativa relativa à dimensão extensionista no IFG, verifica-se um descompasso entre a concepção de extensão defendida pelos documentos institucionais e a estrutura administrativa para sua operacionalização. A análise parte da Proex como a instância estratégica vinculada à Reitoria, responsável pela indução da política educacional de extensão para as Gepexs, que, por sua vez, são responsáveis por implementar as políticas nos câmpus do IFG.

Dessa maneira, o art. 93 da Seção IX estabelece que a Proex é o órgão responsável pela proposição, planejamento, fomento e coordenação das políticas extensionistas e das relações com a sociedade. Tais ações devem ser articuladas ao ensino e à pesquisa, alcançando diversos segmentos sociais e o setor produtivo. Além disso, essa instância responde pela gestão de programas governamentais da área, políticas de estágio, acompanhamento de egressos, assistência estudantil e eventos institucionais.

Para dar conta de suas atribuições, a Proex é composta por duas coordenações diretamente vinculadas: a Executiva e a de Extensão (Coext). Além destas, conta com a Diretoria de Ações Sociais (DAS), que integra a Coordenação-Geral de Assistência Estudantil e a Coordenação de Eventos⁴⁷ e a Dapt, formada pelas coordenações de Estágio e Trabalho e de Convênios. Abaixo, a Figura 4 apresenta um organograma para a compreensão da estrutura administrativa.

Figura 4 – Organograma da Proex baseado no Regimento Geral do IFG



Fonte: elaborado pelo autor.

Ao observar a estrutura administrativa e as atribuições da Proex, é possível prontamente identificar um conjunto de competências e responsabilidades que divergem daquilo que a própria instituição compreende e defende como extensão, embora estejam formalmente alocadas nessa pró-reitoria.

⁴⁷ Na página eletrônica do IFG, na aba concernente à Proex, no que tange à estrutura organizacional, é possível verificar que a Coordenação de Eventos está nomeada como “Coordenação de Ações Esportivas e Eventos”. Todavia, a nomenclatura do Regimento Geral é Coordenação de Eventos.

O estágio, por exemplo, apesar de envolver o relacionamento com agentes externos (concedentes de estágio) e envolver o mundo do trabalho, caracteriza-se, fundamentalmente, como um ato educativo escolar supervisionado de acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Portanto, sua subordinação à Proex gera uma contradição teórica e institucional. De forma análoga, a assistência estudantil, fundamental para a permanência e o êxito dos discentes, não encontra consonância direta com a extensão. Já o acompanhamento de egressos e a organização de eventos, embora dialoguem com o público externo, permeiam outras dimensões institucionais. Portanto, em tese, não deveriam estar sob responsabilidade restrita da Proex.

A contradição se aprofunda ao analisarmos a operacionalização das parcerias institucionais. A Coordenação de Convênios, conforme o art. 107 do Regimento Geral, atua eminentemente a partir de uma lógica cartorial e processual. Suas competências alocadas, sobretudo nos incisos I, IV e V, concentram-se na organização, arquivamento e publicação de fluxos burocráticos que, embora necessários à segurança jurídica, pouco dialogam com as diretrizes da extensão. Ao subordinar essa estrutura à Proex, a instituição a sobrecarrega com trâmites de natureza administrativa burocrática que poderiam, em tese, estar alocados em setores de administração e de análise jurídica, mais apropriados à condição dessas responsabilidades. É importante ponderar que o excesso de regulação sobre as relações entre a instituição e a comunidade pode expressar uma vontade ávida por segurança jurídica que, em última instância, corre o risco de inibir ou esvaziar o sentido humanista e pedagógico da extensão.

A permanência dessas atribuições, isoladas, na Proex promove um desequilíbrio que tende a drenar a capacidade operacional e estratégica da pró-reitoria, dificultando sua consolidação como instância indutora da política de extensão no IFG, sobretudo no processo de consolidação da curricularização da extensão. O desenho institucional que atribui à Proex funções que extrapolam a dimensão extensionista evidencia parte das contradições entre os próprios documentos institucionais, ou seja, o que se defende na teoria em relação ao que se estrutura na prática.

Essa disparidade tende a ratificar a lógica da extensão como uma "terceira via" do tripé acadêmico. Além disso, permite que a estrutura administrativa formalmente constituída para dar vazão à dimensão extensionista seja na prática uma “curva de rio” que acaba por concentrar as mais diversas competências que divergem do que deveria ser o foco da Proex, que é coordenar, planejar e fomentar a política educacional de extensão do IFG. Como discutido anteriormente, tal esvaziamento de sentido pode desconectar a extensão do compromisso social

da instituição, reduzindo-a a um modelo unilateral e fragilizado. Longe de ser o elo transformador entre o IFG e a sociedade, a extensão, nessa perspectiva, figura-se como um elemento fragilizado em sua potencialidade política e pedagógica.

Essa perspectiva é corroborada pelo fato de que a competência fundamental da Proex, de acordo com o Regimento Geral, parece estar circunscrita à Coext, o que acaba por confinar as atribuições de caráter sistêmico basicamente a uma esfera administrativa de menor alcance em comparação com as diretorias, por exemplo, dificultando o processo de articulação da extensão como uma política institucional de maneira orgânica e integral.

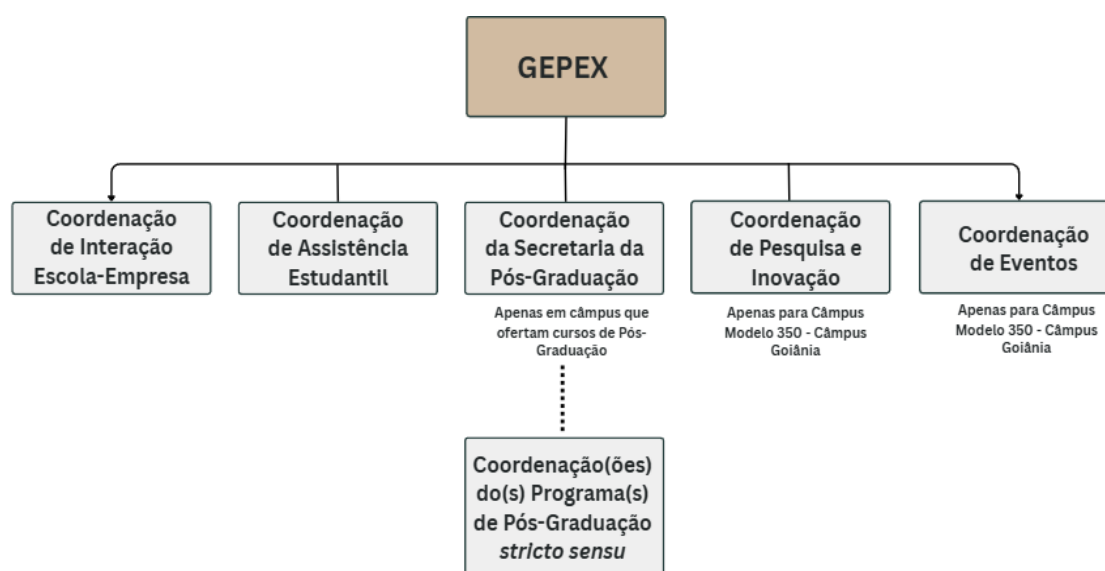
Esse processo evidencia contradições influenciadas pelo fato de que, historicamente, a extensão foi relegada a uma posição de menor relevância na formação dos discentes. Como apontado por Monteiro e Andriola (2017, p. 5), persiste no imaginário institucional a ideia de que “muitos servidores, professores e técnicos consideram que qualquer atividade que não seja ensino ou pesquisa trata-se de extensão”.

Dessa maneira, a gestão da extensão frequentemente enfrenta o desafio de gerenciar iniciativas e agendas que não dialogam com os objetivos finalísticos da dimensão. Ao transformar a Proex em um repositório de atividades diversas, tais como o estágio e a assistência estudantil, a instituição ratifica a lógica da extensão como uma “terceira via” esvaziando seu potencial transformador. Essa contradição institucional dialoga com os achados de Silva e Ackermann (2014), que apontam para as tensões entre a teoria e a prática extensionista. Os autores sublinham que a consolidação da dimensão extensionista nos IFs trouxe ambiguidades conceituais que, na prática, facilitam a absorção de demandas burocráticas pela extensão, distanciando-a de sua função social e política. Assim, a estrutura da Proex no IFG, ao confinar as atribuições sistêmicas à Coext e sobrecarregar-se com competências de envolvem outras dimensões, reflete um modelo de gestão que ainda prioriza uma espécie de “eficiência” burocrática em vez da consolidação da extensão como política institucional orgânica e integral.

No âmbito dos câmpus, a implementação das políticas e o desenvolvimento das ações de pesquisa, inovação, pós-graduação e extensão competem às Gepexs. Tais gerências atuam em consonância com as diretrizes institucionais do IFG, servindo como um elo estratégico entre as orientações da PROPPG e da Proex. Dada a amplitude de suas atribuições, as Gepexs possuem uma estrutura interna composta pela Coordenação de Interação Escola-Empresa (CIEE) e pela Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), além das coordenações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e Secretaria de Pós-Graduação nos câmpus que

ofertam tais programas⁴⁸. Excepcionalmente, à estrutura do Câmpus Goiânia são acrescentadas as Coordenações de Pesquisa e Inovação (CPI) e de Eventos. A Figura 5 busca sintetizar em organograma essa estrutura da Gepex dos Câmpus.

Figura 5 – Organograma da Gepex dos câmpus de acordo com o Regimento Geral do IFG



Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora a estrutura das Gepexs devesse espelhar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que se observa é uma assimetria administrativa na qual a extensão encontra-se em um plano secundário, o que, em certa medida, reflete a própria realidade da Proex.

Enquanto a assistência estudantil e o estágio contam com coordenações próprias na estrutura de todos os câmpus e a CPI é uma realidade no Câmpus Goiânia⁴⁹, a extensão padece de um vazio estrutural. Sem uma instância própria de gestão, a implementação da política extensionista torna-se uma atribuição difusa, desprovida de centralidade estratégica. Esse “não-lugar” institucional evidencia que tem sido tratada como um fluxo administrativo periférico e desconectado das diretrizes institucionais.

Embora as Gepexs abranjam institucionalmente as dimensões da pesquisa e da extensão, que devem articular-se entre si e ao ensino, a prática cotidiana, conforme se tem buscado

⁴⁸Os programas de pós-graduação *stricto sensu* e os cursos *lato sensu* dos câmpus do IFG vinculam-se academicamente às Gepexs. Ressalta-se que a estrutura administrativa de Secretaria de Pós-Graduação é exclusiva dos câmpus que ofertam programas *stricto sensu*.

⁴⁹ O Câmpus Goiânia é o único câmpus do IFG, atualmente, que se enquadra no Modelo 350. Essa definição é baseada na Portaria MEC nº 713, de 8 de setembro de 2021, que estabelece o dimensionamento de cargos e funções de acordo com o tipo de unidade da RFEPC.

apontar, pode revelar coordenações com vínculos estritamente verticais às suas respectivas pastas na Reitoria. Essa estrutura administrativa tende a desenvolver competências de maneira isolada, resultando em uma gestão fragmentada em que as coordenações nos câmpus operam como extensões burocráticas de pastas que nem sempre dialogam entre si.

Sobre esse aspecto, os achados da revisão sistemática, em especial o trabalho de Marinho, Lucena e Cardoso (2020), chamam a atenção para a predominância de modelos hierarquizados de gestão em organizações educacionais que promovem estruturas rígidas e setorializadas. Segundo os autores, esse modelo de setorialização pode limitar a visão dos servidores às suas atividades específicas, gerando um cenário de isolamento e alienação do trabalho. Tal percepção fragmentada das atividades institucionais compromete o princípio da indissociabilidade e leva ao rápido descarte de iniciativas intersetoriais, “potencializando a construção de apartheids organizacionais e profissionais” (Marinho; Lucena; Cardoso, 2020, p. 580).

4.3 Abrangência da extensão no IFG a partir da análise das ações de extensão 2009–2024

Concluída a análise das bases normativas que regulamentam e promovem a gestão da extensão no IFG, bem como da trajetória de consolidação dessa dimensão na instituição, o foco da investigação desloca-se agora para a análise da abrangência. Nesta etapa, busca-se desvelar a materialidade da política educacional de extensão, confrontando as diretrizes dos documentos norteadores com a realidade prática das ações desenvolvidas.

A investigação concentra-se no dimensionamento quantitativo e na capilaridade territorial, identificando as tipologias predominantes das atividades extensionistas. Para além do levantamento numérico, o objetivo é apreender o alcance social e o perfil do público atendido, bem como o grau de protagonismo e engajamento da comunidade acadêmica. Tais elementos constituem indicadores fundamentais para a análise da política educacional, revelando se o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem, efetivamente, promovido a democratização do conhecimento e a formação omnilateral dos sujeitos, ou se ainda persistem hiatos entre o planejamento institucional e a materialidade cotidiana do fazer extensionista.

Do ponto de vista metodológico, a opção pelos RAGs⁵⁰ como fonte primária justifica-se por serem documentos oficiais de prestação de contas, submetidos ao Tribunal de Contas da

⁵⁰Embora a nomenclatura oficial do documento tenha variado ao longo dos anos: “Relatório de Gestão do Exercício” (2009–2011), “Relatório de Gestão Consolidado do Exercício” (2012–2014) e “Relatório de Gestão”

União (TCU), que sistematizam anualmente a execução orçamentária, física e financeira da instituição, incluindo suas atividades finalísticas. A análise baseou-se na leitura sistemática dos RAGs disponíveis no portal do IFG para o período 2009–2024, com extração dos dados relativos às ações de extensão, ao público atendido, ao envolvimento de servidores e estudantes e aos recursos aplicados.

Entretanto, é necessário reconhecer os limites que os RAGs impõem à pesquisa. Em primeiro lugar, a ausência de padronização dos indicadores ao longo do período analisado, especialmente entre 2009 e 2018, quando os relatórios privilegiavam aspectos orçamentário-administrativos em detrimento das dimensões finalísticas, em especial a extensão, inviabiliza comparações lineares e exige a incorporação de outras fontes, tais como os editais de fomento e as planilhas da Proex. Em contrapartida, a partir de 2019, os documentos passaram a oferecer uma visão institucional mais completa, enfatizando a perspectiva finalística e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em segundo lugar, os RAGs, por sua própria condição institucional, tendem a apresentar os dados de forma agregada e frequentemente orientada pela lógica da eficiência e da produtividade, o que pode obscurecer aspectos qualitativos essenciais, como o grau de dialogicidade das ações, a profundidade do vínculo com os territórios ou os impactos subjetivos na comunidade atendida. Dessa forma, os RAGs desenham um horizonte de possibilidades, na medida em que permitem dimensionar o esforço extensionista, identificar tendências de crescimento ou retração e mapear a capilaridade institucional. Mas eles também impõem limites claros ao não capturarem a complexidade das relações dialógicas nem a efetiva transformação social promovida, exigindo que a análise quantitativa seja permanentemente confrontada com as determinações estruturais e com as contradições apontadas nos capítulos anteriores.

Para superar parcialmente essas limitações e garantir maior fidedignidade ao levantamento, a pesquisa recorreu, adicionalmente, a dados sistematizados diretamente pela Proex. Essas fontes incluem planilhas de registro de ações de extensão (com discriminação por campus, modalidade e ano), resultados de editais de fomento (submissões e contemplações) e relatórios consolidados da própria Proex, publicados e disponíveis na página eletrônica do IFG.

Considerando os pressupostos apresentados, a análise das ações de extensão no IFG foi estruturada em quatro períodos, que correspondem a fases distintas de institucionalização da política extensionista. A periodização adotada não é arbitrária: ela reflete o próprio movimento de amadurecimento da extensão no âmbito do IFG, marcado por marcos regulatórios, contextos

(2015–2018), esta dissertação adota o termo utilizado desde 2019 (RAG) para referir-se a todos os períodos, acompanhado do respectivo ano de referência.

políticos e respostas institucionais a demandas internas e externas. A seguir, cada um desses períodos será analisado à luz dos dados disponíveis nos RAGs e nas planilhas da Proex.

4.3.1 Ações de extensão no período de 2009 a 2012: construção da institucionalidade

O período de 2009 a 2012 expressa a conjuntura de transição do então Cefet-GO para o IFG. Esse cenário incorpora um processo de adaptação e reestruturação nos âmbitos administrativo, político e pedagógico a partir dos novos preceitos da Lei nº 11.892/2008, com ênfase no princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão em um contexto de expansão, consolidação e criação de novos câmpus. Nesse processo, a extensão assume os seus primeiros contornos e avanços, sobretudo, com relação à sua concepção. Todavia, nesse período, essa dimensão não gozou da mesma prioridade dada aos aspectos relacionados ao ensino e a pesquisa.

A análise dos RAGs do quadriênio 2009–2012 consubstancia essa percepção. Nesses quatro primeiros anos de IFG, persistiu a ausência de dados que mensurassem o desenvolvimento da extensão, enquanto as áreas de ensino e pesquisa já consolidavam indicadores importantes.

O RAG 2009, ainda que refletisse um esforço inicial de alinhamento à Lei nº 11.892/2008, não respaldava plenamente a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, limitando-se a uma concepção de extensão atrelada à divulgação científica ou a um "papel socializador". Exemplo disso é que as ações citadas se restringiam à parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para a oferta da licenciatura em Letras–Libras e ao projeto institucional “Conhecendo o Cefet-GO”. Este último, focado na apresentação da instituição e de seus cursos a estudantes da rede pública, distanciava-se de uma perspectiva dialógica de transformação social e da característica relação de "mão-dupla".

O cenário de transição institucional em 2010 e 2011 reforçou a prioridade dada à estruturação burocrático-normativa. Embora a criação de órgãos colegiados, como o Consup e o Conepex, representasse um avanço democrático, as pautas dessas instâncias revelam o foco real do período. No Consup, as discussões orbitavam a aprovação de contas, eleições de dirigentes e autorização de cursos (IFG, 2011, p. 20-22; IFG, 2012, p. 19-22). Já no âmbito do Conepex, o RAG de 2010 evidencia que o esforço estava voltado à instalação operacional do conselho e a questões no âmbito do ensino como a discussão sobre a inclusão das disciplinas de sociologia e filosofia em cumprimento à Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 (IFG, 2011, p. 24).

Essa hierarquização de prioridades tornou-se ainda mais evidente em 2011. De acordo com o RAG 2011, enquanto o IFG avançava na normatização de regulamentos para o cadastro de projetos e núcleos de pesquisa⁵¹, a extensão permanecia carente de marcos regulatórios, os quais sequer haviam começado a ser discutidos nas instâncias formais (IFG, 2012, p. 23-24).

A assimetria observada nos períodos anteriores persistiu no decorrer de 2012. Ao analisar as pautas debatidas no âmbito do Conepex, verifica-se que as discussões permaneceram centradas na regulamentação dos Programas de Iniciação Científica e Tecnológica e da Pós-Graduação (IFG, 2013, p. 43). Tal cenário resultou em um novo adiamento da institucionalização normativa da extensão, que seguiu carente de diretrizes específicas.

Essa realidade se reproduziu nas deliberações do Consup, cujos registros demonstram a predominância de temas voltados à aprovação e alteração de PPCs. Essa concentração temática é corroborada pelas 52 resoluções aprovadas naquele ano, as quais se dedicaram majoritariamente às autorizações de funcionamento de cursos e ajustes curriculares (IFG, 2013, p. 35-40).

4.3.2 Ações de extensão no período de 2013 a 2016: processo de implementação

Na vigência do PDI 2012–2016, a extensão inicia um processo de implementação que se torna aparente nos registros do RAG 2013. Esse período foi marcado pela forte indução de programas governamentais, a exemplo do Bolsa-Formação/Pronatec e do Programa Mulheres Mil⁵², que, embora tenham expandido quantitativamente as ações extensionistas, principalmente a partir dos cursos FIC, impuseram à instituição o desafio de lidar com as contradições inerentes a essas políticas de governo e seus reflexos na organização do trabalho técnico-administrativo e pedagógico.

Paralelamente a essa conjuntura, o ano de 2013 consolidou um importante esforço institucional com a realização da primeira edição do Simpósio de Pesquisa, Ensino e Extensão (Simpeex). Sob a temática "Os desafios da integração entre ensino, pesquisa e extensão no

⁵¹ Resolução Consup/IFG nº 13, de 20 de dezembro de 2011, posteriormente atualizada por meio da Resolução Consup/IFG nº 26, de 11 de agosto de 2014, que trata dos procedimentos para o cadastro dos projetos de pesquisa e a Resolução nº 12, de 20 de dezembro de 2011, que estabeleceu o regulamento para criação de núcleos de pesquisa no âmbito do IFG.

⁵² De acordo com o RAG 2013, no IFG esta ação iniciou em 2011 com os câmpus: Inhumas, Itumbiara e Luziânia (Chamada Pública MEC/Setec – 2011); em 2012 os Câmpus Anápolis e Formosa fizeram a adesão (Chamada Pública MEC/Setec – 001/2012) e finalmente em 2013 os câmpus Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás e Jataí implementaram o Programa Mulheres Mil. Estes foram selecionados com base nos critérios: distribuição regional dos Câmpus, a integração do município no “Território da Cidadania” ou com “elevada concentração de pessoas em situação de extrema pobreza” e o “espaço disponível para instalação do escritório de acesso” (Chamada Pública MEC/Setec – 001/2012, *vide* Critério de Seleção dos Câmpus).

IFG", o evento buscou sistematizar o debate crítico sobre a articulação entre as diferentes dimensões acadêmicas, revelando a busca por uma identidade para a extensão que superasse a fragmentação.

Dessa forma, os dados do RAG 2013 apresentados na Tabela 1 devem ser compreendidos como reflexo desse cenário de transição, no qual a expansão das atividades caminha *pari passu* com os limites e as possibilidades da integração institucional.

Tabela 1 - Distribuição de projetos e cursos de extensão por câmpus

Câmpus	Fluxo Comum (Projetos/Cursos)	Edital 48/2013 (Com Bolsa)	Edital 48/2013 (Sem Bolsa)	Total por Câmpus
Anápolis	4	1	0	5
Ap. de Goiânia	0	1	0	1
Formosa	3	2	2	7
Goiânia	0	1	0	1
Inhumas	1	0	1	2
Itumbiara	1	3	3	7
Jataí	0	1	0	1
Luziânia	0	1	0	1
TOTAL	9	10	6	25

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados revelam que, pelo fluxo comum, foram contabilizados nove projetos e cursos de extensão, com destaque para os câmpus Anápolis (4) e Formosa (3), seguidos pelos câmpus Inhumas e Itumbiara com uma ação cada. Paralelamente, o Edital Proex/IFG nº48/2013⁵³, publicado em junho para a concessão de 10 bolsas a servidores e discentes, demonstrou uma demanda excedente à capacidade financeira institucional. Embora tenham sido inscritos 28 projetos, a seleção contemplou dez propostas distribuídas entre sete unidades, enquanto outras seis foram aprovadas sem o aporte de fomento, evidenciando um esforço extensionista que, em muitos casos, tendeu a se realizar independentemente da disponibilidade de recursos.

Acerca do Programa Mulheres Mil, o RAG 2013 aponta a realização de oito cursos FIC que formaram ao todo 743 mulheres. Quanto ao perfil dos cursos, observa-se uma variedade de temáticas e abordagens. Enquanto algumas formações possuem foco técnico direto na qualificação profissional, como "Técnicas em Artesanato" ou "Revestimento Cerâmico", outras

⁵³ De acordo com o RAG 2013, o Edital Proex/IFG nº 048/2013, tinha como objeto "a concessão de bolsas para estudantes de graduação e servidores para o desenvolvimento de projetos de extensão foi publicado no mês de junho e contemplava 10 bolsas tanto para professores/servidores como para alunos. Foram inscritos 28 projetos, dos quais 10 foram contemplados com as bolsas". (IFG, 2014, p. 165).

priorizam o desenvolvimento subjetivo, como o curso "Um universo de possibilidades e transformações".

No âmbito do Bolsa-Formação/Pronatec, em 2013, o IFG, por intermédio da Proex, planejou ações que foram desenvolvidas nos dez câmpus que compunham a instituição até então. Ao todo, foram ofertadas 7.814 vagas, com o registro de 4.810 concluintes, o que representa uma taxa de conclusão de 61,56%.

Sobre o Bolsa-Formação/Pronatec, especificamente, segundo Montalvão (2015), a adesão no IFG foi marcada por um aporte de recursos que serviu como forte atrativo para a expansão das atividades, mas que trazia consigo a lógica da produtividade. Conforme destaca Pereira (2022, p. 34), o programa utilizou-se da "crença no suposto poder mágico da educação em realizar a ponte para o mundo do trabalho", mascarando limites estruturais do mercado.

Essa dinâmica introduziu tensões na identidade institucional do IFG, aproximando a oferta educativa de um modelo de qualificação "aligeirada". Montalvão (2015) observa que essa política muitas vezes subordina a função social da educação às demandas do capital, priorizando a empregabilidade imediata. Para Pereira (2022), essa configuração aponta para um "mercado de cursos", no qual a formação é fragmentada e desvinculada das reais necessidades locais. Como afirma o autor, "parte significativa dos recursos foi carregada para o setor privado" (Pereira, 2022, p. 33), o que evidencia a transferência de investimentos públicos para a esfera privada sob o pretexto da expansão educacional.

Conforme Montalvão (2015), o Bolsa-Formação/Pronatec operou, em muitos momentos, na contramão da qualidade acadêmica defendida pelos IFs. Nesse sentido, a proeminência dos cursos FIC não deve ser lida apenas como um êxito estatístico, mas como um indicativo da "subordinação das políticas de extensão aos ciclos de acumulação flexível do capital" (Montalvão, 2015, p. 58), consolidando uma formação funcionalista e periférica.

No ano de 2014, o IFG consolidou sua estrutura multicâmpus ao atingir a marca de 14 câmpus em operação, configuração que se mantém como o ápice de sua expansão institucional até o presente momento. Nota-se, entretanto, uma descontinuidade na sistematização das informações. Enquanto o RAG 2013 apresentava indicadores mais precisos sobre o desenvolvimento das ações de extensão, detalhando inclusive a execução de programas governamentais como o Mulheres Mil e o Bolsa-Formação/Pronatec, esse mesmo nível de detalhamento e rigor dos dados não se observou no RAG 2014. Tal lacuna documental dificulta a análise comparativa direta do avanço extensionista no referido período.

Apesar disso, destaca-se o Projeto Sanear Cidades, um projeto de extensão de importante impacto social viabilizado pelo Termo de Execução Descentralizada (TED) nº

17/2014, firmado entre a Fundação Nacional de Saúde (Funasa) e o IFG. O objetivo era capacitar técnicos municipais e prestar assessoria na elaboração dos Planos Municipais de Saneamento Básico (PMSB) em cidades goianas com até 50 mil habitantes. Alinhado à Lei Federal nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007, o PMSB busca a universalização do acesso, integrando quatro eixos fundamentais: abastecimento de água, esgotamento sanitário, manejo de resíduos sólidos e drenagem de águas pluviais. De acordo com a página eletrônica do Projeto Sanear Cidades, foram atendidos 55 municípios do estado de Goiás⁵⁴.

Um elemento interessante identificado no RAG 2014 é o resumo dos resultados da autoavaliação institucional realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) em 2014. Os dados da autoavaliação revelam percepções distintas sobre a extensão no IFG, variando conforme o segmento consultado e o aspecto analisado. No âmbito da Dimensão 2, que engloba as políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão, os dados indicam uma avaliação com pontos específicos de atenção, especialmente na comunicação e no conhecimento de processos.

No que se refere à viabilização de projetos de extensão sob a ótica dos docentes, a pesquisa aponta que 43,06% considera as condições e o suporte para essas atividades como adequados. Esse dado sugere um nível razoável de satisfação com os mecanismos e procedimentos institucionais para o fomento e execução de projetos extensionistas por parte do corpo docente.

Por outro lado, a perspectiva dos gestores traz nuances importantes sobre a eficácia da comunicação e a qualidade das ofertas. No tocante à divulgação dos cursos de extensão, as opiniões dividem-se: 28,12% consideram o processo adequado, uma parcela ligeiramente superior (31,25%) avalia a divulgação como pouco adequada. Quanto à qualidade técnica e pedagógica das ações extensionistas, a percepção é favorável, com 37,50% classificando-a como adequada e 34,38% como muito adequada. Entretanto, chama a atenção o fato de que 15,62% dos gestores declararam desconhecer a qualidade dos cursos, sinalizando uma possível lacuna no acompanhamento institucional e na circulação de informações internas sobre o que a instituição desenvolve no âmbito da extensão.

A despeito da escassez de dados sistematizados acerca do desenvolvimento das ações de extensão, a expressividade dessa dimensão educativa pode ser aferida por meio do desempenho dos cursos de FIC. Embora o RAG 2014 não especifique a vinculação dos cursos FIC, se estão articulados ou não aos programas governamentais, os dados indicam para 2013 o

⁵⁴ Disponível em: <https://extensao.ifg.edu.br/projetosanearcidades/cidadespolos/>. Acesso em: 27 dez. 2025

número total de vagas em 859 com 747 ingressantes, o que representa uma taxa de ocupação de 86,96%. No ano subsequente, em 2014, observou-se a oferta de 575 vagas com o ingresso de 436 estudantes, resultando em um aproveitamento de 75,83% das vagas disponibilizadas (IFG, 2015, p. 104).

Esses dados, caso contemplem os cursos FIC realizados no âmbito do Programa Mulheres Mil e Bolsa-Formação/Pronatec apresentam divergências significativas, sobretudo em relação aos dados de 2013, considerando as informações contidas no RAG 2013, conforme indicado anteriormente.

No exercício de 2015, a PROEX consolidou importantes atividades no âmbito de políticas culturais e integração social. Entre as ações de destaque, o “Projeto Comunidades Tradicionais em Rede: criação, circulação e produção visual no Cerrado goiano”, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Economia Criativa do Ministério da Cultura (MinC), buscou fortalecer a extensão na região do Câmpus Uruaçu. Segundo o RAG 2015, essa iniciativa, prevista para encerrar em 2016, visou criar redes de circulação que valorizassem os modos de vida tradicionais e a sustentabilidade territorial, prevendo a estruturação de arranjos produtivos voltados à economia da cultura (IFG, 2016).

Simultaneamente, o IFG consolidou sua participação no cenário nacional ao ser contemplado pelo Edital Mais Cultura nas Universidades⁵⁵. De acordo com o RAG 2015 Essa conquista permitiu o desenvolvimento do Plano de Cultura do IFG, cujo eixo central é a criação de uma rede de cultura institucional. De acordo com o documento oficial (IFG, 2015), essa rede é compreendida como um suporte estratégico para o planejamento pedagógico e social.

Além disso, a Pró-Reitoria avançou na pesquisa de políticas públicas por meio da avaliação da metodologia Cultura Viva⁵⁶, também em parceria com o (MinC), visando aperfeiçoar a participação da sociedade na formulação de diretrizes culturais. Todas essas ações, segundo o RAG 2015, foram conduzidas de forma transversal, buscando integrar as diretorias no âmbito da Proex, garantindo que a extensão atue de maneira articulada entre a Reitoria e todos os câmpus do IFG.

⁵⁵ O Edital Mais Cultura nas Universidades tem como objetivo criar planos de cultura das Ifes e da RFEPECT, por meio da concessão de apoio financeiro. Entende-se por planos de Cultura os programas, projetos e ações culturais que valorizem, reconheçam, promovam e preservem a diversidade cultural nessas instituições, com prazo de execução de até dois anos. (Dados do Edital MEC/ MinC nº 30, de 7 de outubro de 2014).

⁵⁶ A Política Nacional Cultura Viva tem como objetivo garantir que as culturas de base comunitária sejam um pilar fundamental para o desenvolvimento social e econômico das comunidades, promovendo a inclusão, a diversidade e a sustentabilidade das práticas culturais. Disponível em: https://www.cultura.sp.gov.br/sec_cultura/Fomento/Politica_Nacional_Cultura_Viva. Acesso em: 26 fev. 2025.

Destaca-se, por fim, a realização do II Simpeex que teve como mote articular, promover e divulgar as atividades fundantes que constituem a RFEPCT. O evento apresentou uma programação multidisciplinar, científica e cultural e contou com a participação de todos os câmpus do IFG.

No que se refere ao exercício de 2016, o RAG descreve os procedimentos de finalização do projeto "Comunidades Tradicionais em Rede: criação, circulação e produção visual no Cerrado goiano". Adicionalmente, o documento registra o encerramento da parceria firmada com o MinC, voltada ao estudo e à avaliação da metodologia de participação social na política nacional Cultura Viva. Ambas as iniciativas, dotadas de expressivo potencial dialógico e fundamentadas em arranjos socioculturais, tiveram curso entre 2015 e 2016.

Quanto ao Plano de Cultura do IFG, embora a instituição tenha sido selecionada em edital específico, o relatório sinaliza que a ausência de descentralização dos recursos financeiros comprometeu a execução das atividades previstas.

Em contrapartida, o RAG 2016 destaca duas ações de extensão aprovadas com aporte orçamentário do Proext⁵⁷: "Programa de Extensão para Excelência no Ensino, Pesquisa e Performance em Percussão no Estado de Goiás" (Edital 2015) e "Construção de uma rede intermunicipal de artes: implementação, circulação e socialização de conhecimentos populares, folclóricos e eruditos" (Edital 2016). Apesar da aprovação prévia, a implementação efetiva de ambos os projetos ocorreu apenas a partir de 2017.

Por fim, o documento evidencia o esforço da Proex na institucionalização da extensão, ao apontar que a minuta do regulamento das ações de extensão havia sido submetido à análise da Câmara de Extensão e Cultura do Conepex (IFG, 2017, p. 345). Somado a esse regulamento, previu-se a criação de uma Instrução Normativa para direcionar o fluxo, os procedimentos e os trâmites necessários ao cadastro e acompanhamento das ações de extensão na instituição.

Para mensurar a abrangência das ações de extensão no biênio 2015–2016, utilizaram-se os dados relativos ao fluxo comum. Essa organização possibilita observar a totalidade das propostas submetidas anualmente, bem como sua categorização por modalidade. Ressalta-se, contudo, que o registro sistemático dessas ações via planilhas da Proex foi iniciado apenas em 2015, o que limita a comparação detalhada com os anos de 2013 e 2014, embora o RAG de

⁵⁷ O Proext, lançado formalmente em 2008, por meio do Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008, tinha como principais objetivos centralizar e apoiar financeiramente, por meio de editais públicos, o desenvolvimento das ações de extensão e melhorar as condições de gestão das atividades extensionistas nas instituições públicas de educação superior na perspectiva de ampliar a qualidade e o impacto dessas ações na sociedade (Brasil, 2008b). Todavia, conforme apresentado no capítulo 1, esse programa foi descontinuado em 2016.

2013 ofereça alguns dados prévios. O panorama quantitativo desse período é apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 - Panorama quantitativo das ações de extensão – fluxo comum: projetos, cursos e eventos (2015-2016)

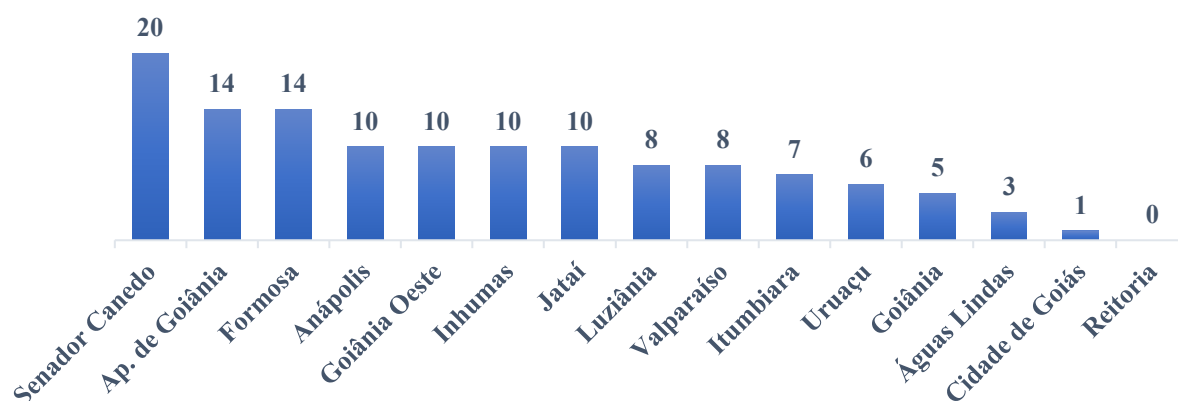
Ano	Tipo de Ação de Extensão	Quantidade	Percentual
2015	Projetos de Extensão	35	59,32%
	Cursos de Extensão Livre e FIC	24	40,68%
	Total 2015	59	100%
2016	Projetos de Extensão	39	58,21%
	Cursos de Extensão Livre e FIC	28	41,79%
	Total 2016	67	100%
Total Geral 2015-2016		126	

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados revelam um crescimento de 13,5% no volume total de ações de extensão entre 2015 e 2016, saltando de 59 para 67 registros. Nota-se uma estabilidade na distribuição das modalidades: os projetos de extensão mantêm a predominância, representando cerca de 58% das ações em ambos os anos, seguidos pelos cursos de extensão livre e FIC, que ocupam aproximadamente 41% dos registros. Esse equilíbrio indica uma continuidade na política de extensão da instituição, com uma leve tendência de expansão quantitativa em todas as frentes.

A análise das 126 ações de extensão cadastradas via fluxo comum nos anos de 2015 e 2016 revela uma distribuição heterogênea entre os câmpus e a Reitoria do IFG, conforme demonstra o Gráfico 7:

Gráfico 7 - Volume de ações de extensão submetidas via fluxo comum por câmpus e Reitoria em 2015 e 2016



Fonte: Elaborado pelo autor.

Evidencia-se que o câmpus Senador Canedo (20) detém o maior índice de submissões no período analisado, seguido pelos câmpus Aparecida de Goiânia (14) e Formosa (14). Diferentemente do padrão de concentração acentuada nos primeiros colocados, observa-se um bloco intermediário composto pelos câmpus Anápolis, Goiânia Oeste, Inhumas e Jataí, todos com 10 ações registradas. Entretanto, a partir desse ponto, o gráfico demonstra uma queda progressiva que culmina em índices significativamente menores, como observado nos câmpus de Águas Lindas (3) e Cidade de Goiás (1).

4.3.3 Ações de extensão no período de 2017 a 2019: ampliação

O intervalo de 2017 a 2019 marca um novo momento para a extensão no IFG, impulsionado pela vigência da Portaria IFG nº 516/2017, que se constituiu como o primeiro regulamento instrucional voltado aos procedimentos de formalização das ações extensionistas na instituição. Somado a isso, o ano de 2017 deu início a um importante ciclo de fomento com a publicação do Edital Proex/IFG nº 10/2017, fortalecendo a base material para a execução de projetos. Já o ano de 2019 representa o começo das discussões em torno da curricularização da extensão e do processo de construção dos PLEs, debate que culminou na publicação da Resolução Consup/IFG nº 24/2019. A nova normativa não apenas ampliou o escopo de atuação extensionista no IFG, como também estabeleceu as diretrizes fundamentais para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No intuito de compreender a materialização da política de extensão durante o recorte temporal analisado, procedeu-se ao levantamento do quantitativo de ações registradas via fluxo comum, conforme registra a Tabela 3. Essa organização permite observar a totalidade de ações submetidas por ano e a sua categorização por tipo.

Tabela 3 - Panorama quantitativo das ações de extensão via fluxo comum por tipo (2017-2019)

Ano	Tipo de Ação de Extensão	Quantidade	Percentual
2017	Projetos de Extensão	29	56,80%
	Cursos de Extensão Livre e FIC	19	37,30%
	Eventos de Extensão	3	5,90%
	Total 2017	51	100%
2018	Projetos de Extensão	27	43,00%
	Cursos de Extensão Livre e FIC	26	41,00%
	Eventos de Extensão	10	16,00%
	Total 2018	63	100%

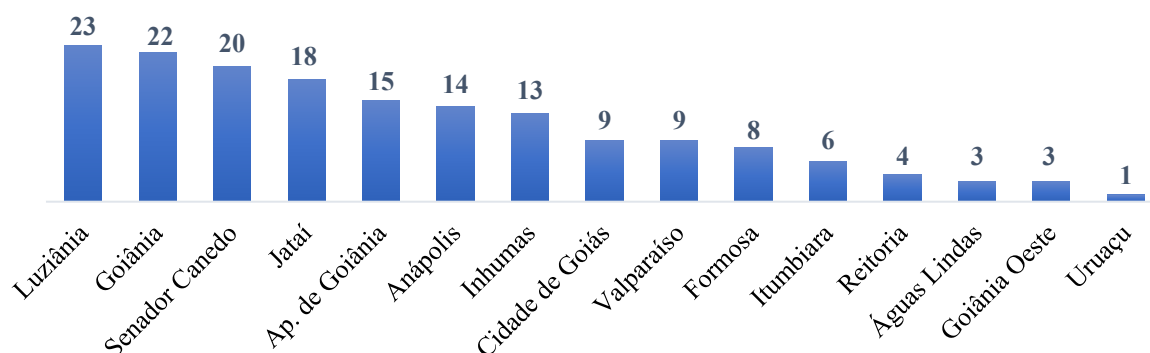
2019	Projetos de Extensão	20	37,04%
	Cursos de Extensão Livre e FIC	18	33,30%
	Eventos de Extensão	16	29,63%
	Total 2019	54	100%
Total Geral 2017-2019		168	

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao analisar a Tabela 3, observa-se que os projetos de extensão (45,2%) e os cursos de extensão livre e FIC (37,5%) detêm a prevalência institucional do período 2017–2019, preservando a característica já apontada no ciclo 2015–2016. Enquanto isso, os eventos de extensão totalizam 29 ações, representando 17,26% do conjunto geral.

A análise das 168 ações de extensão cadastradas via fluxo comum no triênio 2017–2019 revela uma distribuição heterogênea entre os câmpus e a Reitoria do IFG, conforme demonstra o Gráfico 8:

Gráfico 8 - Volume de ações de extensão submetidas via fluxo comum por câmpus e Reitoria no triênio 2017–2019



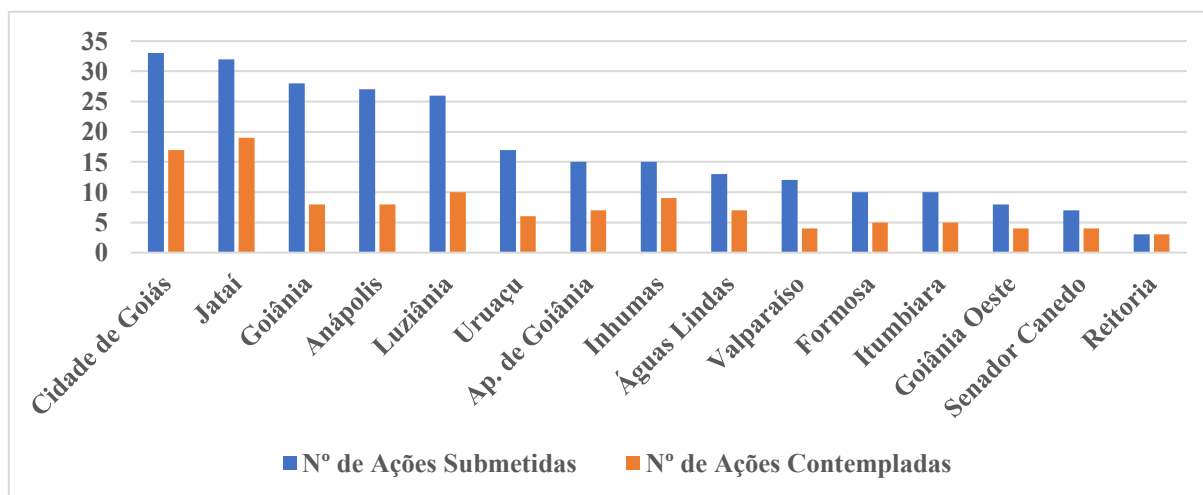
Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados evidenciam que os câmpus de Luziânia (23), Goiânia (22) e Senador Canedo (20) detêm os maiores volumes de submissões de ações de extensão no período analisado. Entretanto, observa-se uma queda progressiva que culmina em unidades com índices significativamente menores, como os câmpus Águas Lindas (3), Goiânia Oeste (3) e Uruaçu (1). A presença da Reitoria no gráfico, com 4 ações registradas, indica que, embora o foco da execução extensionista resida nos câmpus, os servidores lotados na administração central, em sua maioria TAEs, também demonstram participação nas atividades de extensão.

Para compreender a abrangência da política de extensão por meio dos editais de fomento, apresenta-se o gráfico abaixo, que sistematiza a participação dos câmpus e da Reitoria de 2017 a 2019. O cruzamento entre as ações submetidas e as contempladas, referente aos

Editais Proex/IFG nº 10/2017, nº 4/2018 e nº 3/2019, permite identificar, em certa medida, o esforço para a materialização de propostas extensionistas e a distribuição das ações contempladas com recursos financeiros entre as unidades, como se pode observar no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Distribuição da participação dos câmpus e Reitoria nos editais de fomento à extensão (Editais nº 10/2017, 4/2018 e 3/2019)



Fonte: elaborado pelo autor.

A análise do Gráfico 9 revela uma disparidade acentuada entre o volume de propostas submetidas e o quantitativo de projetos que efetivamente recebem fomento. Estruturalmente, observa-se que unidades como Cidade de Goiás, Jataí e Goiânia apresentam os maiores números no que concerne às submissões.

Contudo, o esforço de planejamento e submissão das unidades não é acompanhado por uma capacidade de absorção equivalente pelos recursos disponíveis. Essa assimetria é evidente nos dados dos câmpus Goiânia, Anápolis e Luziânia. O Câmpus Goiânia, em especial por ser a maior e mais antiga unidade do IFG em termos de cursos, matrículas e servidores, teve apenas oito ações de extensão contempladas com recursos em três editais. Isso representa pouco mais de 28,5% do total de propostas submetidas no período. Para além de um processo de subfinanciamento, esse dado pode apontar para a necessidade de revisão dos critérios dos editais de fomento, na medida em que podem tratar os “desiguais como iguais”, embora estejam limitados por um teto orçamentário que acaba por restringir o alcance e o diálogo das ações entre a instituição e a sociedade.

Em termos quantitativos e percentuais gerais, os dados confirmam um cenário que aponta para uma alta demanda por orçamento para as ações de extensão e a restrição de recursos,

o que indica um subfinanciamento. Com um total de 256 ações submetidas frente a apenas 116 contempladas, a taxa de atendimento institucional fixa-se em 45,3%. Isso significa que a maioria absoluta das propostas (54,7%) é descontinuada ou indeferida antes mesmo de sua execução ou são executadas sem o apoio financeiro. Portanto, mais da metade das iniciativas concebidas pelas comunidades acadêmicas permanecem no plano da intenção por falta de viabilidade financeira ou institucional.

4.3.4 Ações de extensão no período de 2020 a 2024: consolidação

A partir de 2020, o IFG passou a atuar sob as diretrizes do PDI 2019–2023, período que marcou a consolidação e o amadurecimento da dimensão extensionista. Nesse cenário, a Resolução Consup/IFG nº 24/2019 atualizou e substituiu a Portaria IFG nº 516/2017, ampliando o escopo de atuação e fortalecendo a gestão da área ao definir conceitos, objetivos, princípios e diretrizes articulados a uma perspectiva dialógica, crítica e emancipatória.

Este estágio expressa também o acúmulo de experiência frente aos desafios de gestão enfrentados no percurso. Adicionalmente, o quadriênio registrou avanços na estruturação dos PLEs, em diálogo direto com o processo de regulamentação da curricularização da extensão, formalizada posteriormente pela Resolução Consup/IFG nº 208/2024.

Todavia, esse percurso é marcado pelo contexto da pandemia de covid-19. Conforme apontado no capítulo 2, a revisão sistemática indica que as instituições da RFEPCT enfrentaram a suspensão das atividades presenciais e a necessidade de adaptar suas rotinas ao isolamento social e às medidas sanitárias. Nesse cenário, o esforço institucional concentrou-se prioritariamente na manutenção do ensino, ainda que por meio de ações remotas, enquanto a pesquisa e, sobretudo, a extensão foram relegadas a um plano secundário. Tais circunstâncias, como destacam Saraiva, Butzen e Morejon (2020), podem ter contribuído significativamente para o impacto desfavorável sobre a extensão, levando ao recuo no número de ações registradas.

A análise do fluxo comum de ações entre 2020 e 2024, sintetizada na Tabela 4, revela a evolução quantitativa e a diversidade dessas atividades, conforme as tipologias e abrangências registradas:

Tabela 4 - Panorama quantitativo das ações de extensão via fluxo comum por tipo (2020-2024)

Ano	Tipo de Ação de Extensão	Quantidade	Percentual
2020	Projetos de Extensão	41	67,21%

	Cursos de Extensão Livre e FIC	13	21,31%
	Eventos de Extensão	3	4,92%
	Programas	1	1,64%
	Incubadoras Sociais, Tecnológicas e Associações	3	4,92%
	Total 2020	61	100%
	Projetos de Extensão	17	44,74%
	Cursos de Extensão Livre e FIC	16	42,11%
2021	Eventos de Extensão	3	7,89%
	Incubadoras Sociais, Tecnológicas e Associações	2	5,26%
	Total 2021	38	100%
	Projetos de Extensão	10	18,18%
	Cursos de Extensão Livre e FIC	21	38,18%
	Eventos de Extensão	16	29,09%
2022	Prestação de Serviços	3	5,45%
	Programas	2	3,64%
	Incubadoras Sociais, Tecnológicas e Associações	3	5,45%
	Total 2022	55	100%
	Projetos de Extensão	29	38,67%
	Cursos de Extensão Livre e FIC	25	33,33%
	Eventos de Extensão	11	14,67%
2023	Prestação de Serviços	1	1,33%
	Programas	8	10,67%
	Incubadoras Sociais, Tecnológicas e Associações	1	1,33%
	Total 2023	75	100%
	Projetos de Extensão	22	37,29%
	Cursos de Extensão Livre e FIC	26	44,07%
	Eventos de Extensão	7	11,86%
2024	Programas	2	3,39%
	Grupos de Extensão	2	3,39%
	Total 2024	59	100%
Total Geral 2020-2024		288	

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise dos dados apresentados, embora contabilize um total de 288 ações de extensão cadastradas via fluxo comum no período, revela uma redução drástica no ano de 2021. Esse declínio, decorrente dos desdobramentos da pandemia de covid-19, anteriormente apontado, reduziu o montante para 38 ações, o patamar mais baixo da série histórica analisada. Em contrapartida, os índices de 2022 já indicam uma forte retomada desse quantitativo.

Além disso, a Tabela 3 releva que, embora a política de extensão do IFG tenha passado por um processo de diversificação e complexificação de 2020 a 2024, a configuração das ações ainda demonstra uma hegemonia das modalidades tradicionais. Conforme observado no levantamento, os projetos de extensão e os cursos de extensão livre e FIC permanecem como

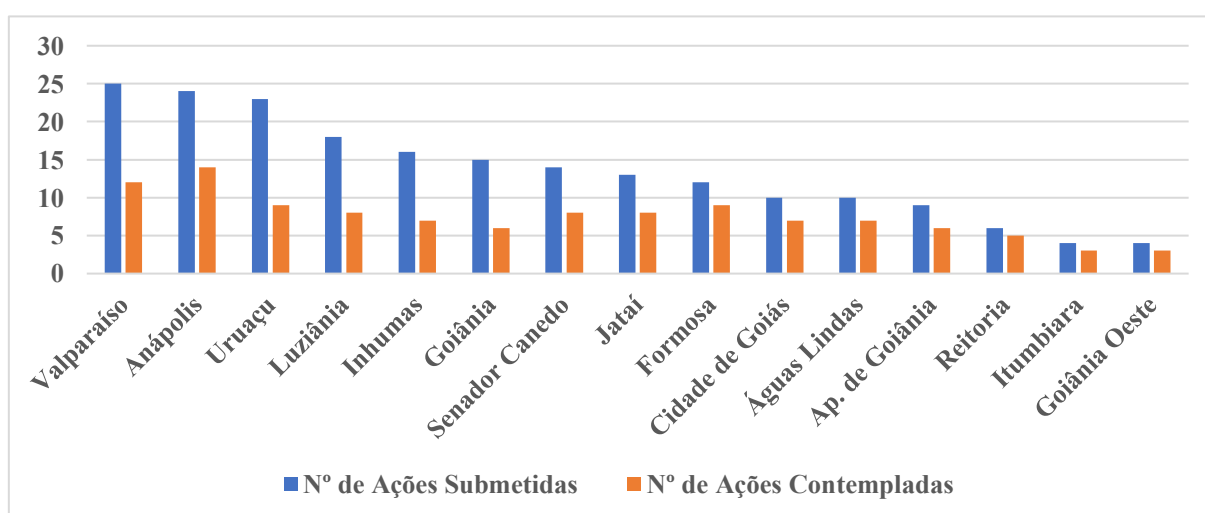
as tipologias mais evidentes, concentrando a maior parte das ações ao longo do período. Essa prevalência corrobora a percepção de que, apesar dos avanços normativos, a extensão ainda se materializa predominantemente por intermédio dessas categorias consolidadas que estruturam o fazer extensionista na instituição.

Entretanto, é notável o esforço de ampliação das modalidades em consonância com a Resolução Consup/IFG nº 24/2019, evidenciando uma tentativa de articulação com as novas diretrizes institucionais. Em 2022, por exemplo, nota-se o surgimento da Incubadora Social e Tecnológica e um pico na oferta de Eventos de Extensão (29,09%), o que sugere uma movimentação para além dos formatos mais tradicionais.

A inserção mais recente dos grupos de extensão em 2024, ainda que com uma participação quantitativa discreta (3,39%), sinaliza a continuidade dessa diversificação de possibilidades extensionistas. Dessa maneira, a análise evidencia que a extensão no IFG busca caminhar para um modelo de atuação mais amplo e diversificado na sua atuação no território, sobretudo, com a perspectiva dos PLEs nos câmpus. Apesar desse movimento, a extensão no IFG ainda se apoia na centralidade dos projetos e cursos como principal motor para a dialogicidade.

Nessa direção, a distribuição da participação dos câmpus e da Reitoria nos editais de fomento à extensão (nº 8/2021, 2/2022 e 4/2023) pode ser observada no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Distribuição da participação dos câmpus e Reitoria nos editais de fomento à extensão (Editais nº 8/2021, 2/2022 e 4/2023)



Fonte: elaborado pelo autor.

A análise do Gráfico 10 revela que a estrutura de disparidade entre submissões e contemplações identificada no período anterior (2017–2019) não apenas persiste, mas se

consolida como um gargalo estrutural na política de extensão da instituição. Embora as unidades participantes apresentem um engajamento contínuo na elaboração de propostas, a barreira do financiamento permanece como o principal limitador para a concretização dessas ações, reforçando o cenário de subfinanciamento anteriormente diagnosticado.

Diferentemente do ciclo anterior, em que Goiânia e Jataí lideravam as submissões, observa-se agora um protagonismo acentuado de câmpus como Valparaíso, Anápolis e Uruaçu. Valparaíso, por exemplo, lidera o *ranking* com 25 propostas submetidas, mas apenas 12 contempladas (menos de 50%). Esse dado é sintomático: mesmo com a descentralização do interesse e o esforço de planejamento de unidades menores ou mais recentes, a capacidade de absorção institucional não acompanhou o crescimento da demanda interna, mantendo a taxa de sucesso abaixo do potencial de proposição das comunidades acadêmicas.

O caso do Câmpus Goiânia, que no gráfico anterior apresentava uma taxa de atendimento de apenas 28,5%, continua a exemplificar a assimetria entre porte institucional e fomento. No período atual, a unidade submeteu 15 ações e teve apenas 6 contempladas (40%). Embora haja uma leve melhora percentual, o número absoluto de ações financiadas ainda é desproporcional à dimensão do câmpus.

Em termos globais, do total de 203 propostas submetidas, embora seja menor que as 256 do período analisado anteriormente (2017–2019), teve 112 contempladas com recursos, o que representa um percentual de aproximadamente 55%. Algo que representa um avanço de 10% no que concerne à relação entre submissões e aprovações com recursos.

Todavia, a persistência desse cenário, no qual mais da metade das propostas de alguns câmpus (como Luziânia, Inhumas e Goiânia) não são contempladas com recursos, reitera a tese de que a extensão no IFG opera sob uma condição de restrição orçamentária. O hiato entre a "intenção" e a "execução financiada" gera um desgaste institucional, pois o esforço da comunidade interna em diálogo com a sociedade na elaboração de ações extensionistas, em grande medida, não se traduz em viabilidade prática. Assim, os dados atuais corroboram a necessidade urgente de revisão dos critérios de distribuição e, fundamentalmente, da ampliação do aporte financeiro.

Para além dessas análises, é importante acrescentar que os RAGs de 2021 a 2024, revelam uma seção específica da Proex destinada a consolidar os dados e informações mais importantes sobre a dimensão extensionista de cada exercício. Esses RAGs apresentam indicadores similares sobre o desenvolvimento da extensão, tais como: o quantitativo de pessoas/servidores envolvidos na execução das ações de extensão, o total de pessoas impactadas

na comunidade externa e o número de estudantes bolsistas vinculados às ações de extensão que são importantes e estão sintetizadas na Tabela 5, conforme RAGs 2021, 2022, 2023 e 2024:

Tabela 5 – Envolvimento Acadêmico e do Impacto Social nas Ações de Extensão entre 2021 e 2024

Ano de referência	Pessoas/servidores envolvidos*	Pessoas impactadas	Bolsistas vinculados
2021	476	23.939	553
2022	2.625	29.755	481
2023	505	58.429	90
2024	239	16.505	269
Total Geral	3845	128.628	1393

Fonte: elaborado pelo autor.

Em primeiro lugar, é fundamental destacar que esses indicadores encontram respaldo no Manual de Indicadores de Extensão e Pesquisa das Instituições da RFEPCT (2022). No que se refere à participação estudantil, o texto dialoga com o Indicador 2 de Extensão, que visa mensurar o quantitativo de estudantes envolvidos nas equipes executoras das ações, embora o manual não especifique se a atuação ocorre na condição de bolsista ou voluntário.

Quanto à categoria de servidores envolvidos, encontra-se contemplada pelo Indicador 3 de Extensão, que busca mensurar a porcentagem de servidores envolvidos em ações de extensão, independentemente da modalidade ou do tipo de participação na equipe executora. Por fim, em relação ao público externo, o manual estabelece o Indicador 4 de Extensão, cujo objetivo é quantificar as pessoas atendidas pelas ações, sejam elas impactadas de forma direta ou indireta.

Conforme os RAGs, o ano de 2021 registrou o envolvimento de 476 pessoas nas equipes executoras das ações de extensão. Em contraste, o ano de 2022 representou o ápice quantitativo do período analisado, com a participação de 2.625 indivíduos. Esse volume expressivo sugere um cenário de forte mobilização coletiva, possivelmente impulsionado pela retomada plena das atividades presenciais. Contudo, é necessário considerar que tal incremento pode decorrer de alterações na metodologia de coleta de dados, passando a incluir discentes e membros da comunidade externa junto ao corpo de servidores (docentes e TAEs), ou, em última instância, refletir inconsistências no preenchimento das informações à época da sistematização dos dados.

Ao transitar para o ciclo de 2023, nota-se uma queda abrupta para 505 registros, valor muito próximo ao registrado em 2021. A trajetória de queda se confirma em 2024, totalizando 239. Essa redução sequencial nos anos de 2023 e 2024, como apontado, não necessariamente

reflete um declínio na participação extensionista *per se*, mas pode estar atrelado à mudança metodológica.

Acerca dos bolsistas vinculados, os dados revelam um decréscimo acentuado e progressivo ao longo do quadriênio. O período inicia com 553 bolsistas em 2021, sofrendo reduções sucessivas até atingir o patamar mínimo de 90 vínculos em 2023, com uma leve recuperação para 269 em 2024.

A variação do quantitativo de pessoas impactadas pelas ações de extensão entre as unidades do IFG, no recorte de 2021 a 2024, oferece um panorama inicial do alcance social da instituição. Todavia, embora o volume de público atendido seja um indicador relevante da abrangência, ele não deve ser interpretado de forma isolada, sob o risco de reduzir a extensão a uma métrica meramente estatística.

A análise revela uma trajetória de crescimento acentuado até 2023, seguida por uma retração significativa em 2024. O salto quantitativo observado em 2023, que registra o ápice da série com 58.429 pessoas, sugere a consolidação de ações de grande envergadura e a plena retomada das atividades presenciais. No entanto, o decréscimo para 16.505 pessoas em 2024, o menor número do período, indica uma oscilação que merece atenção analítica.

Essa flutuação reforça a tese de que o impacto social da extensão não pode ser apreendido meramente pela métrica numérica. Sob a perspectiva de Boschetti (2009), tais variações evidenciam a natureza diversa das ações extensionistas: picos elevados costumam estar atrelados a eventos de ampla abrangência ou ações de caráter pontual, enquanto reduções quantitativas podem ocultar um aprofundamento qualitativo em projetos de acompanhamento contínuo e dialógico.

Portanto, a variação temporal no gráfico deve ser lida como evidência da diversidade das ações: ora pautadas pelo diálogo contínuo e orgânico com comunidades específicas, ora voltadas a grandes públicos de forma direta ou indireta. Ambas possuem as suas especificidades e diferentes impactos sociais e guardam potencialidades de transformação social distintas.

Essa complexidade inerente à extensão estabelece relações múltiplas com a sociedade, o que impõe desafios à sua quantificação. Tal dificuldade é corroborada pelo Forproex (2017), ao destacar que o desempenho no setor público e na educação exige quadros analíticos complexos que transcendam o “dado frio”. Enquanto cursos e projetos permitem um monitoramento numérico direto, atividades de caráter subjetivo ou que envolvem outras dimensões de diálogo com sociedade não se deixam aprisionar facilmente por métricas. Nesse sentido, é importante que a avaliação da extensão contemple os dados quantitativos, mas que

seja pautada pela relevância, considerando o alcance e o sentido da ação para os sujeitos envolvidos.

4.4 Financiamento da extensão no IFG 2009-2024

O indicador de financiamento atua como o elemento de verificação da prioridade política e orçamentária conferida à extensão no IFG. Esta dimensão de análise busca confrontar o discurso de valorização presente nos documentos institucionais com o aporte efetivo de recursos orçamentários ao longo do período pesquisado. Para tanto, a investigação debruça-se sobre a origem, o volume e a regularidade desses recursos, identificando se a magnitude dos investimentos acompanhou a expansão da RFEPCT ou se a extensão, no que concerne ao orçamento, ainda é relegada a uma condição de apêndice.

Mais do que apenas mensurar valores, a análise pretende revelar a direção dos recursos e a transparência nos critérios de distribuição entre os câmpus, observando se seguem parâmetros de equidade e fomento a áreas estratégicas. Ao cruzar esses dados orçamentários com os indicadores de gestão e configuração, a pesquisa permite uma visão de totalidade, evidenciando as tensões, as contradições e os avanços na consolidação da política de extensão como pilar indissociável do projeto de EPT do IFG. Nesse percurso, serão examinados os recursos institucionais mobilizados para o fomento das atividades de extensão e os recursos provenientes dos TEDs, bem como será investigado o impacto da descentralização das emendas parlamentares no desenvolvimento da extensão no IFG.

4.4.1 Financiamento da RFEPCT: o descompasso entre a Matriz Conif e a realidade financeira das instituições

O financiamento da RFEPCT é estruturado a partir do modelo de planejamento da administração pública federal brasileira, ancorado na CF/1988. Este ciclo é composto por três instrumentos fundamentais: o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei de Orçamento Anual (LOA). Conforme destacam Souza *et al.* (2025, p. 13), “a construção orçamentária da RFEPCT emerge de uma complexa rede de relações que perpassa múltiplas esferas governamentais, formando-se através de um intrincado processo que conecta diferentes níveis de decisão e atores distintos”.

Nesse processo, a definição do montante global de recursos destinados à educação é uma responsabilidade compartilhada entre os Ministérios da Fazenda, do Planejamento e

Orçamento e o MEC. Uma vez que o MEC recebe seus limites financeiros, cabe a ele a distribuição interna entre as suas secretarias. No caso da RFEPCT, a Setec/MEC é o órgão que recebe os recursos orçamentário para, então, realizar o repasse às instituições.

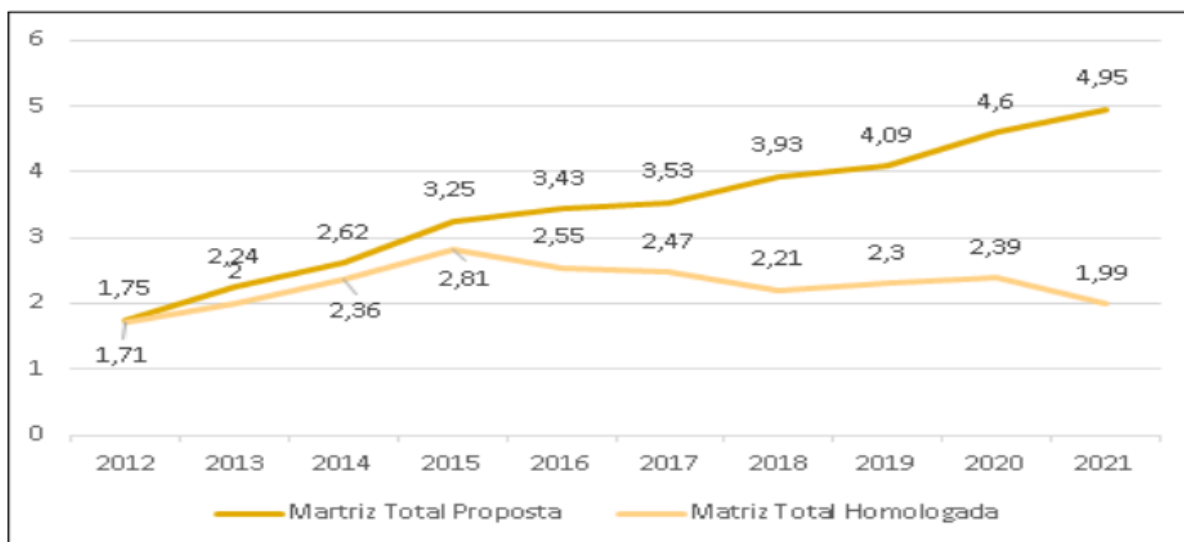
A distribuição desses recursos entre as diversas instituições da rede não ocorre de forma discricionária, mas sim por meio de um instrumento técnico e normativo central: a Matriz de Distribuição Orçamentária – historicamente conhecida como "Matriz Conif". Essa ferramenta foi institucionalizada e consolidada por meio da Portaria MEC nº 646, de 25 de agosto de 2022, e funciona como uma bússola estratégica, utilizando critérios transparentes e objetivos, como o número de matrículas, tipos de cursos e pesos por área de conhecimento para garantir uma repartição equitativa dos recursos.

Diferentemente do modelo centralizado que prevaleceu até meados do século XX, quando o orçamento era um instrumento puramente direcionador de ações governamentais sem metodologias padronizadas, a atual estrutura busca a transparência e um mecanismo de distribuição orçamentária mais equânime. Segundo a análise de Souza *et al.* (2025, p. 7), a adoção da matriz orçamentária "surge como um instrumento racional e equitativo, capaz de priorizar investimentos com base em critérios transparentes e objetivos". Assim, o orçamento deixa de ser apenas uma peça contábil e passa a ser um indutor de políticas públicas que visam assegurar a permanência e a qualidade do ensino em todo o território nacional.

Como principal repositório de dados, a PNP atua como o suporte fundamental para a Matriz Orçamentária. O processamento das informações nela contidas viabiliza a aplicação da metodologia de partilha de recursos, de modo que a atual estrutura de distribuição orçamentária se fundamenta na articulação de três blocos fundamentais: funcionamento, indicadores de qualidade e eficiência e assistência estudantil (Souza *et al.*, 2025).

Contudo, observa-se um descompasso progressivo e acentuado entre a Matriz Conif e a realidade financeira das instituições. Embora o modelo vise a uma repartição equânime baseada em indicadores específicos, a trajetória de redução dos investimentos, de cortes e contingenciamentos impostos pelo Poder Executivo gerou uma defasagem orçamentária significativa para as instituições que compõem a RFEPCT, sobretudo a partir de 2015/2016. Essa lacuna compromete tanto o custeio básico das instituições quanto o investimento em áreas finalísticas estratégicas, como o fomento às ações extensionistas.

Gráfico 11 – Matriz Orçamentária da RFEPCT (Matriz Conif): valor proposto *versus* valor homologado (em bilhões de reais) – 2012 a 2021



Fonte: Silvestre (2022, p. 679)

Conforme os dados apresentados no estudo de Silvestre *et al.* (2022), a trajetória orçamentária da RFEPCT experimentou uma fase de expansão entre 2012 e 2015, quando a matriz homologada saltou de R\$ 1,71 para o seu ápice de R\$ 2,81 bilhões. Esse período coincide com a segunda fase de expansão da rede. Todavia, a partir de 2016, iniciou-se um declínio persistente. Em 2021, enquanto a matriz proposta atingiu R\$ 4,95 bilhões, o valor homologado regrediu para R\$ 1,99 bilhão. Essa disparidade indica que apenas 40% do orçamento julgado essencial para o funcionamento das instituições foram, de fato, aprovados.

Conforme Silvestre (2022), este cenário de precariedade foi agravado pela aprovação da EC nº 95/2016 no contexto de ascensão do governo golpista de Michel Temer comprometido com uma agenda neoliberal extrema. Conhecida como o "Teto de Gastos", a medida estabeleceu um congelamento das despesas primárias por 20 anos, limitando o crescimento dos investimentos públicos à mera correção das perdas inflacionárias. Na prática, a nº EC 95/2016 institucionalizou a priorização do abatimento da dívida pública e a acumulação rentista do capital financeiro em detrimento do financiamento de direitos sociais, inviabilizando as metas do PNE 2014–2024.

A discrepância é evidente nos dados, enquanto o PNE previa o investimento de 10% do PIB em educação pública até 2024, o índice atual estagna-se próximo de 5% (Casotti, 2024). Em última análise, a crise enfrentada pelos IFs não é um fenômeno isolado, mas o reflexo do aprofundamento das políticas econômicas neoliberais.

Sobre esse cenário, o Conif (2025, s/p), por meio de uma nota pública recente, afirmou que

desde 2016, a Rede Federal opera sob uma realidade de recursos insuficientes. Atualmente, têm-se operado com um orçamento que remete aos patamares de 2014, apesar do crescimento expressivo no número de campi e matrículas na última década. A dependência de recomposições orçamentárias anuais, bem como de emendas parlamentares geram instabilidade e dificultam o planejamento estratégico das instituições.

Essa realidade orçamentária expõe uma contradição estrutural nas políticas públicas de EPT, em que a expansão da RFEPCT não foi acompanhada pelo aporte financeiro necessário à sua plena manutenção. Ao regredir aos patamares de 2014, o financiamento ignora o adensamento institucional ocorrido na última década, o que compromete não apenas o funcionamento cotidiano das instituições e seus câmpus, mas os princípios da verticalização e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A dependência de recursos voláteis, como as emendas parlamentares, fragmenta a autonomia das instituições, substituindo o planejamento estratégico de longo prazo por uma gestão de sobrevivência que ameaça a consolidação do projeto educacional dos IFs diante das demandas sociais contemporâneas.

4.4.2 Análise orçamentária do IFG (2013-2024) e a insegurança institucional: entre o custeio, investimento e emendas parlamentares

O cenário orçamentário e financeiro apontado para a RFEPCT, por consequência, afirma-se na realidade do IFG. As informações contidas nos RAGs entre os anos de 2015 a 2020⁵⁸ denotam claramente instabilidades dos repasses, caracterizadas por cortes e contingenciamentos que comprometeram o planejamento e a execução das atividades institucionais no que concerne ao custeio e aos investimentos.

É importante esclarecer que aquilo designado como custeio é o que afeta mais diretamente o funcionamento da instituição. Nesse aspecto orçamentário, estão alocados os recursos para pagamento de água, energia, serviços terceirizados (segurança, limpeza, manutenção de equipamentos etc.), insumos para aulas, visitas técnicas, sendo parte dos recursos destinados ao custeio que financiam as ações de extensão no IFG. Já o que concerne

⁵⁸ Os relatórios de gestão do IFG entre de 2000 a 2024 podem ser acessados na página eletrônica do IFG, disponível em: <https://www.ifg.edu.br/relatorios-de-gestao>.

ao investimento é direcionado para realização de obras e aquisição de equipamentos para laboratórios, por exemplo, que são materiais permanentes para a instituição.

De acordo com o RAG de 2015 do IFG, a LOA impôs um contingenciamento de 47% na dotação inicial de capital, forçando a instituição a retrain sua programação de obras e expansão. No âmbito do custeio, além de um corte inicial de 10%, o IFG enfrentou liberações fracionadas e incertezas que impediram novos processos de aquisição, uma vez que, conforme o documento, “de janeiro a junho de 2015, foi liberado, por parte do governo, 1/18 mensalmente do limite orçamentário” (IFG, 2015, p. 36), gerando um desequilíbrio financeiro crítico.

A continuidade dessa política de restrição foi observada nos exercícios seguintes, consolidando um quadro de dificuldades para a manutenção básica da instituição. Em 2016 e 2017, os relatórios apontam que a execução das ações orçamentárias permaneceu afetada tanto em custeio quanto em investimento. O RAG 2016 destaca que as limitações foram tão profundas que “as ações de custeio ficaram sujeitas apenas ao funcionamento mínimo da Instituição, considerando seus contratos contínuos” (IFG, 2017, p. 45). Essa asfíxia financeira se manifestou também em 2017, gerando perdas diretas nas atividades finalísticas. Dessa maneira, “as incertezas sobre a possibilidade de execução orçamentária em sua totalidade acarretaram perda nas ações das atividades finalísticas da Instituição [...]” (IFG, 2018, p. 60).

Em 2018 e 2019, esse processo também se fez presente, apontando uma permanência dessa política de restrição e contingenciamento orçamentária. De acordo com o RAG 2018,

o Governo Federal, além de ter promovido diversos contingenciamentos e cortes orçamentários, vem liberando o orçamento de forma fracionada durante o exercício financeiro, por muitas vezes muito aquém do valor necessário para a manutenção de todos os contratos firmados pela instituição (IFG, 2019, p. 104).

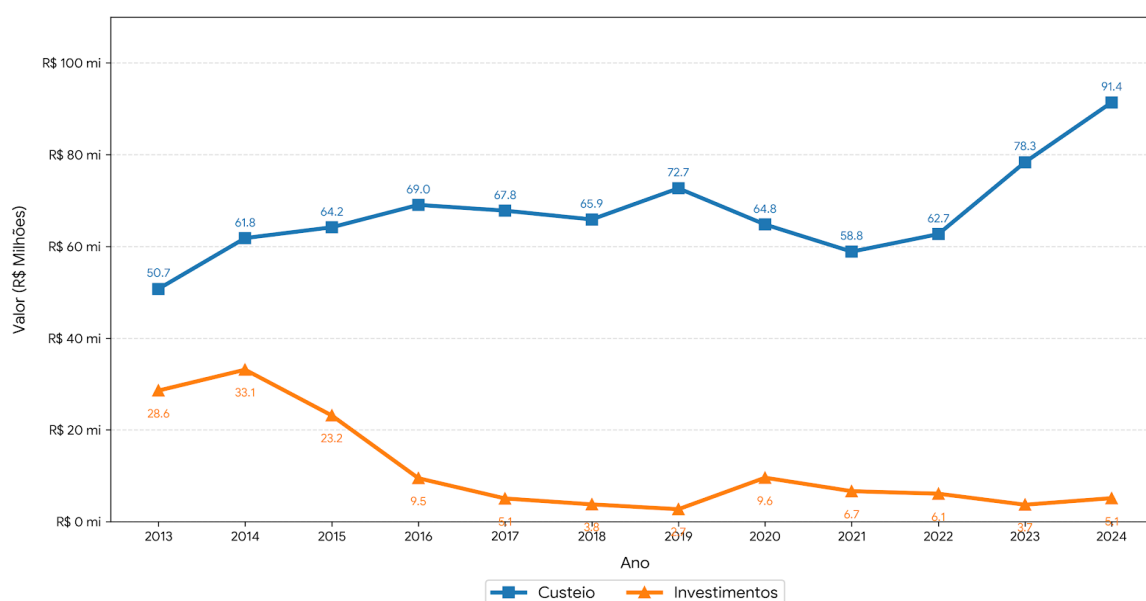
O documento enfatiza que esse processo tem impactos significativos “na execução dos contratos, pois atrasam suas execuções, atrasam o pagamento de fornecedores” e “impossibilita a administração de planejar novas contratações” (IFG, 2019, p. 104).

O RAG de 2019 reiterou uma realidade orçamentária crítica ao apontar que o desempenho do IFG foi prejudicado por um fracionamento de recursos ainda mais acentuado que o do exercício anterior (IFG, 2020). Diante desse cenário, o documento ressalta que a instituição buscou otimizar o atendimento às demandas por meio da economicidade em contratos contínuos e do replanejamento de ações prioritárias para garantir a manutenção das atividades (IFG, 2020).

Essa conjuntura de escassez persiste e é corroborada pelos RAGs do período de 2020 a 2024. Embora nem sempre detalhada extensivamente em texto corrido, essa realidade é evidenciada nas análises SWOT (Matriz FOFA)⁵⁹ desses exercícios. No cruzamento entre oportunidades e ameaças, a "restrição e os cortes orçamentários" são sistematicamente apontados como uma ameaça externa que compromete o desenvolvimento institucional.

A análise orçamentária do IFG, fundamentada nos dados da PNP entre 2013 e 2024, revela um cenário de profundas transformações estruturais e desafios de gestão financeira, conforme mostra o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Dados da PNP sobre a dotação orçamentária atualizada considerando os grupos de despesa: custeio e investimentos no período de 2013 a 2024⁶⁰



Fonte: elaborado pelo autor.

Para uma compreensão rigorosa, a análise segmenta-se nos Grupos de Natureza de Despesa (GND): o GND 3 (Outras Despesas Correntes ou Custeio) e o GND 4 (Investimentos). O orçamento para custeio é destinado às despesas com a manutenção e o funcionamento da instituição, tais como aquisição de material de consumo, pagamento de diárias, contribuições, subvenções, assistência estudantil, entre outros. É nessa categoria que se encontram os recursos

⁵⁹ A Matriz SWOT (ou FOFA, em português) é uma ferramenta de planejamento estratégico que analisa cenários internos e externos para fundamentar a tomada de decisões. Ela organiza Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças, ajudando a identificar pontos fortes e riscos para contribuir para a tomada de decisões.

⁶⁰ A metodologia adotada considera a "dotação atualizada", que compreende o somatório da dotação inicial prevista na LOA e os créditos adicionais incorporados ou subtraídos a partir de eventuais anulações ou contingenciamentos (bloqueios) ao longo do exercício fiscal.

institucionais para o financiamento das ações de extensão, embora, tais recursos possam advir de outras fontes externas. O orçamento para investimentos é voltado para planejamento e execução de obras, realização de programas especiais de trabalho, aquisição de instalações, equipamento e material permanente.

A dotação atualizada, conforme apontada na observação do Gráfico 12, compreende a dotação inicial prevista na LOA considerando possíveis subtrações (contingenciamentos e bloqueios) e a soma de créditos adicionais incorporados ao longo do exercício fiscal. Estes últimos são também conhecimentos como orçamento “extra LOA” que representam recursos adicionais recebidos por meio de TEDs, convênios, parcerias e emendas parlamentares.

Contudo, esses recursos extraorçamentários possuem uma característica limitadora: a vinculação a destinações específicas. Ao contrário dos recursos discricionários, o gestor não possui margem de escolha quanto a destinação de tais verbas, as quais chegam com finalidades para o desenvolvimento de objetos estabelecidos ou já carimbadas por ministérios ou parlamentares.

Ao analisar os dados relativos ao orçamento de custeio, observa-se um declínio acentuado entre 2016 e 2018. Embora tenha ocorrido uma breve recuperação em 2019, o montante voltou a retroceder em 2020, atingindo o seu nível crítico em 2021. Em 2022, apesar de uma leve tendência de alta, os valores ainda se assemelhavam aos patamares de 2014. Contudo, o período de 2022 a 2024 registrou um aumento substancial, alcançando o ápice da série histórica analisada, fenômeno que pode ser atribuído ao recente processo de recomposição orçamentária dos IFs.

No que tange aos investimentos, o gráfico 12 ilustra uma retração ainda mais drástica e estruturante. Após o pico em 2014 quando se concluiu o ciclo de expansão do IFG com a operacionalização dos 14 câmpus, os recursos destinados a obras e aquisição de equipamentos sofreram um declínio contínuo, até o menor nível aferido em 2019. Essa trajetória de investimentos reduzidos reflete a transição de um modelo de expansão para um modelo de fomento que dificulta a ampliação e melhorias em infraestrutura e aquisição de equipamentos permanentes. A ligeira recuperação observada a partir de 2020 sinalizou o início de um processo de recomposição orçamentária que não se confirmou. Embora a curva apresente uma inclinação positiva, especialmente em 2024, o montante atual atua predominantemente na correção de passivos históricos e no enfrentamento da inflação acumulada.

Nesse contexto, observa-se que o IFG ao longo dos anos ampliou a sua estrutura, o número de estudantes e a complexidade dos cursos, abrangendo desde o ensino médio até a pós-graduação que representaram um aumento expressivo do número de matrículas dentro do

recorte temporal analisado⁶¹. Esse processo, aliado às políticas de inclusão, permanência e êxito ampliou a pressão por recursos para a assistência estudantil⁶². A análise deve considerar ainda as perdas inflacionárias do período, fator determinante no desequilíbrio da capacidade de investimento da instituição.

Embora os dados da dotação orçamentária atualizada apresentem números animadores, sobretudo a partir de 2022, é importante destacar, em conformidade com o Conif (2025, s/p), a crescente “dependência de recomposições orçamentárias anuais, bem como de emendas parlamentares” que “geram instabilidade e dificultam o planejamento estratégico das instituições”.

Para mais, esse modelo, dependente de emendas parlamentares, configura na prática um mecanismo de barganha política que subverte a lógica do planejamento institucional de longo prazo. De acordo com Cavalcanti, Tonelli e Caetano (2024), essas emendas se configuram como uma forma de *pork barrel*, um fenômeno em que parlamentares priorizam a alocação de recursos em suas bases eleitorais para garantir a manutenção de seus mandatos.

Na prática, as emendas parlamentares atuam como uma verdadeira "moeda de troca" do Executivo Federal na sua relação com o Poder Legislativo, sendo estrategicamente liberadas para assegurar votos favoráveis em projetos de interesse da União. Esse cenário é agravado pela discricionariedade do governo federal, que, embora diante de um orçamento impositivo, mantém a prerrogativa de "avaliar a conveniência e a oportunidade do que deve ou não ser executado" (Cavalcanti; Tonelli; Caetano, 2024, p. 6). Assim, a sobrevivência política dos congressistas e a governabilidade do país passam a depender de um financiamento fragmentado, que utiliza as instituições, em especial os IFs, como peças de uma negociação política imediata, em detrimento de uma governança pública sólida e previsível.

As emendas parlamentares individuais, em particular, representam um mecanismo do orçamento público brasileiro que permite a deputados federais e senadores a indicação direta de recursos do Orçamento Geral da União (OGU) para instituições e projetos específicos, conforme as demandas de suas bases eleitorais.

No âmbito da RFEPCT, esses recursos assumem um caráter suplementar ao orçamento discricionário, sendo majoritariamente regidos pelo princípio da impositividade. Isso significa que, uma vez indicadas e aprovadas, a execução dessas verbas torna-se obrigatória para o Poder

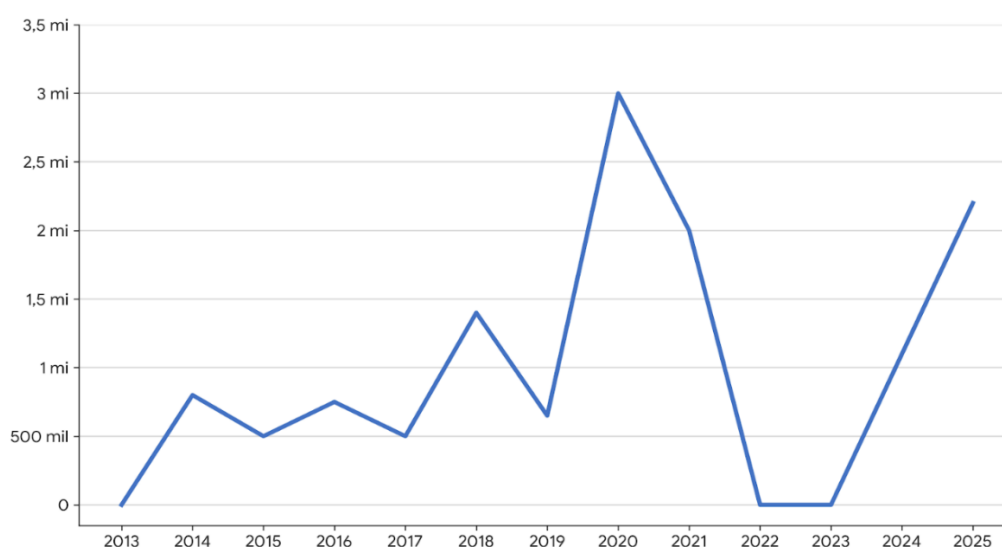
⁶¹ Dados da PNP apontam que o número de matrículas subiu de 18.057 em 2017 para 24.278 em 2024.

⁶² O orçamento destinado ao Programa de Assistência Estudantil do IFG é composto pelos recursos majoritários do Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e uma parcela de recursos próprios advindos do orçamento de custeio.

Executivo. Para o IFG, as emendas individuais configuram-se como uma fonte de financiamento que, embora fundamental para investimentos e aquisições de capital, possui uma natureza assistencialista e descontínua, uma vez que depende da articulação política entre a gestão do IFG e os parlamentares da bancada estadual no Congresso Nacional.

Embora, majoritariamente provenientes do OGU, essas emendas parlamentares podem ocorrer por meio da articulação com deputados estaduais e, em alguns casos, também com vereadores de casas legislativas municipais. O Gráfico 13 ilustra a execução orçamentária de emendas individuais no IFG no período de 2013 a 2025, com base nos dados da PNP.

Gráfico 13 - Execução orçamentária de emendas individuais no IFG (2013–2025)



Fonte: elaborado pelo autor.

A análise da execução orçamentária de emendas individuais no IFG, considerando a série histórica 2013–2025, revela um cenário de crescente dependência dessa fonte de recursos em face da redução, da instabilidade e do contingenciamento dos recursos discricionários. Observa-se que, enquanto o orçamento direcionado ao custeio, responsável pela manutenção cotidiana da instituição, sofreu flutuações e quedas nominais significativas, especialmente a partir de 2016, os recursos próprios destinados a investimentos também apresentaram redução. Em contrapartida, as emendas individuais acompanharam uma trajetória de ampliação de sua participação na composição do orçamento institucional.

De 2019 a 2021, por exemplo, nota-se um aumento expressivo no volume dessas emendas, alcançando o ápice de R\$ 3 milhões em 2020. Contudo, a ausência de registros ou valores zerados em anos como 2022 e 2023 evidencia a fragilidade dessa fonte de

financiamento, que não possui a regularidade necessária para o planejamento institucional de longo prazo.

Os dados de 2024 e 2025 indicam uma retomada expressiva, com os valores voltando a subir para R\$ 1 milhão e R\$ 2,2 milhões, respectivamente. Essa recuperação sugere um novo ciclo de articulação política que pode estar associada ao processo de expansão do IFG. Por outro lado, mantém o alerta para a gestão institucional: embora fundamentais para suplementar o orçamento discricionário, as emendas individuais atuam como "recursos extraordinários".

Nesse contexto, a análise dos dados sugere que as emendas individuais, apesar de aportarem recursos vultosos em anos específicos, não são capazes de substituir a necessidade de uma política de financiamento estável e previsível, funcionando mais como um paliativo pontual do que como uma solução estruturante para a sustentabilidade financeira da instituição frente ao seu processo de expansão.

Em suma, a compreensão da composição e organização orçamentária do IFG, marcadas pelo descompasso entre a Matriz Conif e a execução real, pelo teto de gastos e pela crescente dependência de emendas parlamentares, revela um cenário de profunda insegurança institucional. Esta fragilidade incide diretamente na autonomia da gestão e na capacidade de manutenção do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Ao evidenciar que o custeio institucional sobrevive sob constantes contingenciamentos e que o investimento se tornou dependente de articulações políticas sazonais e “carimbadas”, torna-se imperativo analisar como esse cenário reverbera na dimensão extensionista. Afinal, em um contexto de disputa por recursos escassos para o funcionamento básico (água, luz e contratos contínuos), o financiamento das ações extensionistas, essenciais para o cumprimento da função social da RFEPCT e por consequência do IFG, acaba por enfrentar desafios que põem em xeque a sua capilaridade e a sua consolidação como política pública emancipatória.

4.4.3 Indicadores de fomento à extensão: uma análise geral sobre os editais de fomento às ações extensionistas

Na página de Editais da Proex⁶³, estão disponíveis os documentos referentes ao período de 2017 a 2025, com a ressalva da ausência do ano de 2024⁶⁴. Desse modo, para a análise concentrada nesta pesquisa, considerando o período de 2009 a 2024, agruparam-se seis desses editais no indicador denominado "financiamento".

⁶³ Disponível em: <https://ifg.edu.br/acoes-de-extensao?showall=&start=6>. Acesso em: 25 jan. 2026.

⁶⁴ O Edital Proex/IFG nº 5/2020, embora publicado, foi cancelado devido à pandemia de covid-19.

A Tabela 6 apresenta indicadores relacionados ao fomento à extensão no IFG no período de 2017 a 2023, contemplando os editais publicados, o número de ações submetidas e contempladas e o valor global estimado por edital.

Tabela 6 - Indicadores de fomento à extensão: editais, ações submetidas e contempladas e orçamento da Proex/IFG no período de 2017 a 2023

Editais	Nº de ações submetidas	Nº de ações contempladas	Valor global estimado por edital⁶⁵
Edital Proex/IFG nº 10/2017	71	40	R\$ 278.000,00
Edital Proex/IFG nº 4/2018	80	36	R\$ 240.000,00
Edital Proex/IFG nº 3/2019	105	40	R\$ 240.000,00
Edital Proex/IFG nº 8/2021	53	40	R\$ 300.000,00
Edital Proex/IFG nº 2/2022	82	42	R\$ 300.000,00
Edital Proex/IFG nº 4/2023	68	29	R\$ 360.000,00
Totais	459	227	R\$ 1.718.000,00

Fonte: elaborado pelo autor.

A trajetória dos editais de fomento à extensão do IFG de 2017 e 2023 expressa um cenário de adaptação e ajustes dos mecanismos de financiamento que acompanha a introdução e o enraizamento da dimensão extensionista e a sua concepção dialógica na instituição. Todavia, observa-se que o fluxo de propostas não seguiu uma linha constante, em grande medida, por conta do cenário de pandemia de covid-19.

O período inicial demonstra uma curva ascendente de propostas, cujo ápice ocorre em 2019, quando foram registradas 105 ações de extensão submetidas. Contudo, o biênio 2020–2021 impôs um desafio sem precedentes: o isolamento social. A natureza própria da extensão, que pressupõe o contato presencial e relações que alcançam outros tempos e espaços sociais, para além da lógica disciplinar escolar (Arroyo, 1999, p. 147) encontrou desafios significativos. Esses obstáculos justificam o cancelamento do edital de fomento em 2020 e a retração acentuada observada no Edital Proex/IFG nº 8/2021, que registrou apenas 53 submissões, o menor volume do recorte temporal analisado. A incerteza quanto à exequibilidade dos projetos em ambiente remoto e a sobrecarga do ensino emergencial impactaram diretamente a intenção de submissão dos proponentes.

Apesar da queda quantitativa nas propostas, a resposta institucional apresentou uma característica de preservação: em 2021, o número de ações contempladas manteve-se estável em 40, o que resultou na maior taxa de aprovação relativa do período.

⁶⁵ O valor global estimado considera as informações apresentadas nos respectivos editais.

Em termos globais, os dados consolidados apontam que, das 459 ações submetidas, 227 foram contempladas, estabelecendo uma taxa média de aproveitamento institucional de aproximadamente 49,6%. Esse índice revela a absorção de quase metade da demanda apresentada pelos câmpus, o que evidencia um volume orçamentário considerável, embora insuficiente.

Em 2022, nota-se uma retomada vigorosa com 82 submissões, sinalizando a rearticulação das atividades presenciais e a hibridização de metodologias desenvolvidas durante a crise. Paralelamente ao volume de ações, o aporte financeiro demonstrou um crescimento sustentado: o gasto saltou de R\$ 278 mil em 2017 para R\$ 360 mil em 2023. Esse incremento nominal de cerca de 30% sugere uma política de valorização da extensão, visando mitigar perdas inflacionárias e garantir a viabilidade de ações de extensão de maior alcance, impacto social e complexidade.

Dessa forma, a análise revela que, embora a pandemia tenha provocado uma flutuação sensível no volume de propostas de 2019 e 2022, o IFG demonstrou resiliência ao preservar esse mecanismo de fomento. Essa manutenção ocorreu a despeito dos severos contingenciamentos e cortes orçamentários que, no referido período, comprometeram as verbas de custeio e investimento de toda a RFEPCT.

Em contrapartida, o Edital Proex/IFG nº 4/2023, apesar de ter elevado o investimento global para R\$ 360 mil, não manteve o mesmo volume de participações, registrando um total de 68 propostas, número este inferior ao certame anterior.

A seguir, apresentam-se duas tabelas com o consolidado das ações de extensão submetidas e efetivamente contempladas com recursos financeiros, segmentadas por câmpus e Reitoria, abrangendo os seis editais analisados nesta pesquisa, com base nos dados disponibilizados pela Proex/IFG. A Tabela 7 considera as submissões e a Tabela 8, o número efetivo de ações contempladas com recursos.

Tabela 7 – Ações de extensão submetidas aos editais de fomento, por câmpus e Reitoria do IFG (2017-2023)

Câmpus / Reitoria	Edital nº 10/2017	Edital nº 4/2018	Edital nº 3/2019	Edital nº 8/2021	Edital nº 2/2022	Edital nº 4/2023	TOTAIS
Águas Lindas	3	4	6	2	4	4	23
Anápolis	5	11	11	4	6	3	40
Ap. de Goiânia	6	3	6	1	2	12	30
Cidade de Goiás	8	11	14	9	9	6	57
Formosa	5	1	4	2	11	5	28
Goiânia	12	6	10	6	11	6	51
Goiânia Oeste	4	2	2	3	3	3	17

Inhumas	3	4	8	6	4	6	31
Itumbiara	3	4	3	3	6	1	20
Jataí	7	9	16	7	8	10	57
Luziânia	7	12	7	3	5	4	38
Reitoria	1	1	1	0	3	1	7
Senador Canedo	0	2	5	2	2	0	11
Uruaçu	5	5	7	3	5	6	31
Valparaíso	2	5	5	2	3	1	18
TOTAL	71	80	105	53	82	68	459

Fonte: elaborado pelo autor.

A Tabela 7 revela um panorama dinâmico no que concerne à submissão de propostas aos editais de fomento às ações de extensão. Com um volume total de 459 propostas registradas no período, observa-se uma trajetória de crescimento inicial que culminou em um pico de produtividade no ano de 2019, com a submissão de 105 projetos. Este movimento ascendente foi interrompido por um decréscimo acentuado em 2021, ano em que as submissões retrocederam ao patamar de 53 ações, o que pode ser interpretado como um reflexo direto das limitações impostas pela crise sanitária global às atividades de campo e de interação social.

Contudo, os dados subsequentes de 2022 e 2023 indicam um processo de retomada e estabilização da função extensionista, reafirmando o compromisso da instituição com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Quanto à distribuição dessas submissões entre os câmpus e Reitoria, nota-se uma concentração significativa em polos específicos, evidenciando uma assimetria no protagonismo acadêmico entre as unidades. Os câmpus Cidade de Goiás e Jataí figuram apresentaram o maior número absoluto de propostas, com 57 registros cada, seguidos de perto pelo câmpus Goiânia, com 51 ações. Essas três unidades sozinhas respondem por mais de um terço das propostas. Já os câmpus Senador Canedo e Goiânia Oeste apresentam índices de submissão mais reduzidos.

Essa inversão na expressividade das submissões sugere que a dinâmica, a complexidade da extensão e sua relação com o território e as demandas locais parecem não depender exclusivamente da robustez estrutural ou do tempo de existência do câmpus. Pelo contrário, a experiência do Câmpus Cidade de Goiás pode corroborar os achados da revisão sistemática de Aragão e Silva (2017), que enfatizaram que os câmpus recém-implantados demandam um esforço maior para o aprimoramento do diálogo entre instituição e comunidade, visto que unidades consolidadas tendem a apresentar uma relação mais sólida e, por vezes, institucionalizada, com as bases sociais no território onde atuam. Nesse sentido, essa expressividade no Câmpus Cidade de Goiás pode ser compreendida como uma busca ativa por inserção social e reconhecimento territorial, frente a um contexto social complexo que se

expressa por um conjunto diversificado e multifacetado de demandas das comunidades.

Em contrapartida, no Câmpus Goiânia, a menor expressividade proporcional pode estar associada a uma cultura institucional que prioriza a consolidação do ensino e da pesquisa. Essa ênfase, fruto da própria trajetória histórica e da complexidade da unidade na capital, pode acabar por secundarizar a extensão, relegando-a a um plano de menor prioridade em face das demandas de manutenção dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação.

Além do volume, a regularidade das submissões permite identificar diferentes perfis de comportamento institucional. Enquanto o câmpus Luziânia demonstrou uma expressiva mobilização em 2018, atingindo sua maior marca individual, o câmpus Aparecida de Goiânia revelou um movimento de ascensão tardio, alcançando seu ápice produtivo apenas em 2023.

Essa variação temporal sugere que fatores locais, como a abertura de novos cursos, a admissão de novos docentes ou a execução de projetos estratégicos específicos, influenciam diretamente a capacidade de resposta aos editais. A Reitoria mantém uma participação quantitativa reduzida, coerente com suas atribuições primordialmente administrativas e coordenadoras. Contudo, destaca-se o engajamento dos servidores em propor ações de extensão, assumindo essa prática como elemento central da jornada de trabalho dos TAEs, categoria que representa a maioria absoluta do quadro lotado na Reitoria.

Em síntese, os dados da Tabela 7 demonstram o planejamento e o esforço dos câmpus, por meio dos proponentes das ações de extensão, em desenvolver a dimensão extensionista em todas as unidades. Isso evidencia a potencialidade da capilaridade do IFG, embora as disparidades das submissões por câmpus mereçam atenção das políticas de fomento.

Tabela 8 – Ações de extensão contempladas com recursos por meio dos editais de fomento, por câmpus e Reitoria do IFG (2017–2023)

Câmpus / Reitoria	Edital n° 10/2017	Edital n° 4/2018	Edital n° 3/2019	Edital n° 8/2021	Edital n° 2/2022	Edital n° 4/2023	TOTAL
Águas Lindas	2	3	2	2	3	2	14
Anápolis	2	5	1	3	2	3	16
Ap. de Goiânia	4	1	2	1	2	3	13
Cidade de Goiás	6	4	7	7	4	3	31
Formosa	3	1	1	2	4	2	13
Goiânia	5	1	2	3	3	3	17
Goiânia Oeste	2	1	1	3	2	1	10
Inhumas	2	3	4	4	2	1	16
Itumbiara	2	1	2	3	2	2	12
Jataí	4	6	9	4	5	3	31
Luziânia	4	5	1	2	5	2	19

Reitoria	1	1	1	0	2	1	6
Senador Canedo	0	1	3	1	2	0	7
Uruaçu	3	1	2	3	2	3	14
Valparaíso	0	2	2	2	2	1	9
TOTAL	40	36	40	40	42	30	228

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise da Tabela 8, que apresenta as ações de extensão efetivamente contempladas com recursos, revela a materialização do esforço institucional em apoio financeiro direto à extensão no IFG. Ao contrastar o volume de 228 projetos fomentados com as 459 submissões registradas no período, observa-se uma taxa de atendimento das propostas em aproximadamente 50%. Isso indica que, para além do interesse da comunidade acadêmica em propor ações, a instituição manteve uma capacidade de financiamento consistente, mesmo diante das oscilações orçamentárias que caracterizaram o período.

Diferentemente da curva de submissões, que apresentou um pico isolado em 2019 e uma queda brusca em 2021, o número de projetos contemplados demonstra uma estabilidade resiliente. Enquanto as submissões caíram quase pela metade durante a crise sanitária, o fomento manteve-se no patamar de 40 ações anuais em 2021, atingindo seu ápice em 2022 com 42 projetos. Esse dado é fundamental por permitir sugerir que, embora o volume de propostas tenha diminuído, o que pode ter sido um reflexo das limitações da pandemia, a qualidade e a viabilidade das propostas apresentadas permitiram que a ocupação das vagas de fomento permanecesse alta, garantindo a continuidade da função extensionista no território.

No tocante à distribuição geográfica do fomento, a correlação com o protagonismo observado nas submissões é direta. Os câmpus Cidade de Goiás e Jataí, que lideraram as intenções com 57 propostas cada, consolidam sua hegemonia no cenário da extensão ao figurarem como os maiores contemplados com recursos, com 31 projetos contemplados cada um. Juntos, esses dois câmpus captaram cerca de 27% de todas as contemplações. Essa performance reitera a tese de que a busca ativa por inserção social e o diálogo com comunidades locais, especialmente em unidades que enfrentam contextos sociais complexos, traduzem-se não apenas em volume de propostas, mas em projetos exequíveis e aprovados nos processos de seleção.

Por outro lado, o câmpus Goiânia, que detinha o terceiro maior volume de submissões (51), apresenta um número de ações contempladas (17) proporcionalmente menor quando comparado a unidades como Luziânia (19 contemplados) ou Anápolis (16 contemplados). Em

contrapartida, algumas unidades, em especial, o Câmpus Luziânia conseguiu aprovar uma parcela significativa de suas propostas.

Por fim, a análise da Reitoria e de câmpus como Senador Canedo e Goiânia Oeste confirma a manutenção de uma participação mais discreta, porém constante. O fato de a Reitoria ter viabilizado seis projetos ao longo do período, mesmo que o foco de sua atuação seja administrativo, valida o engajamento dos TAEs na prática extensionista.

Em suma, a transição da submissão para o fomento efetivo demonstra que a capilaridade do IFG é acompanhada por uma política de distribuição que, embora concentrada em alguns polos, consegue irrigar todos os câmpus e Reitoria, garantindo que a dimensão extensionista alcance os diversos territórios de atuação dos câmpus e Reitoria.

Após correlacionar o número de submissões ao quantitativo de ações de extensão efetivamente contempladas com recursos, apresenta-se o panorama geral dos montantes descentralizados por câmpus e por edital. Vale ressaltar que os editais estabeleceram critérios específicos e valores distintos para cada faixa de financiamento; portanto, a compreensão dos recursos destinados passa, necessariamente, pela análise do volume de propostas aprovadas em cada categoria.

Embora esses indicadores tenham variado entre os certames, a Tabela 9, a seguir, considera o valor global descentralizado por unidade. Para a consolidação dos dados, acessaram-se os resultados finais de todos os editais e contabilizou-se o número de ações contempladas por faixa de financiamento, de modo a indicar os valores máximos descentralizados para cada unidade⁶⁶.

Tabela 9 – Distribuição dos recursos financeiros destinados à extensão por câmpus e editais no IFG (2017–2023)

Câmpus / Reitoria	Edital nº 10/2017	Edital nº 4/2018	Edital nº 3/2019	Edital nº 8/2021	Edital nº 2/2022	Edital nº 4/2023	Total (R\$)
Águas Lindas	12.000	16.000	12.000	24.000	28.000	24.000	116.000
Anápolis	8.000	32.000	8.000	40.000	24.000	32.000	144.000
Ap. de Goiânia	12.000	8.000	12.000	8.000	12.000	32.000	84.000
Cidade de Goiás	48.000	28.000	48.000	72.000	40.000	32.000	268.000
Formosa	8.000	4.000	8.000	24.000	32.000	24.000	100.000
Goiânia	16.000	8.000	16.000	28.000	40.000	40.000	148.000
Goiânia Oeste	8.000	8.000	8.000	28.000	20.000	8.000	80.000

⁶⁶ É importante ressaltar que os valores apresentados constituem uma projeção elaborada com base nos documentos públicos relativos à tramitação dos editais. Tais montantes podem divergir dos valores globais estimados originalmente, uma vez que o orçamento previsto nos certames é uma estimativa sujeita a alterações conforme a disponibilidade orçamentária. Ademais, os dados aqui expostos podem apresentar variações em relação aos valores efetivamente descentralizados, empenhados e executados no âmbito das ações de extensão.

Inhumas	20.000	16.000	20.000	32.000	24.000	8.000	120.000
Itumbiara	12.000	8.000	12.000	28.000	24.000	24.000	108.000
Jataí	44.000	40.000	44.000	44.000	36.000	40.000	248.000
Luziânia	8.000	32.000	8.000	12.000	36.000	32.000	128.000
Reitoria	20.000	8.000	20.000	4.000	24.000	0	76.000
Senador Canedo	12.000	8.000	12.000	28.000	24.000	32.000	116.000
Uruaçu	8.000	12.000	8.000	24.000	24.000	16.000	92.000
Valparaíso	8.000	8.000	8.000	0	24.000	16.000	64.000
TOTAL	244.000	236.000	244.000	396.000	412.000	360.000	1.892.000

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise dos dados revela uma trajetória de crescimento significativo no fomento à extensão no IFG entre 2017 e 2023. Após um período de relativa estabilidade orçamentária entre 2017 e 2019, observa-se um salto expressivo a partir de 2021, quando o montante global saltou de R\$ 244.000,00 para R\$ 396.000,00, atingindo seu ápice em 2022 (R\$ 412.000,00). Os valores totalizam um total de investimento projetado de quase R\$ 1,9 milhão no intervalo analisado.

Quanto à distribuição territorial, os câmpus Cidade de Goiás (R\$ 268.000,00) e Jataí (R\$ 248.000,00) destacam-se pelo volume total de recursos recebidos, apresentando valores consistentemente altos em quase todos os editais. Esses apontamentos acompanham os números expressivos dessas unidades no que tange aos números de submissão e propostas aprovadas. No extremo oposto, câmpus como Valparaíso (R\$ 64.000,00) e Goiânia Oeste (R\$ 80.000,00) receberam volumes de recursos significativamente menores.

A regularidade dos repasses também merece atenção. Enquanto alguns câmpus mantêm uma média constante, outros apresentam oscilações bruscas, como é o caso da Reitoria, que teve uma queda drástica em 2021 e valor nulo em 2023, e de Valparaíso, que não registrou valores no edital de 2021, o que rompe com a possibilidade de financiamento de, pelo menos, uma ação de extensão em todas as unidades do IFG.

Ao confrontar o fomento específico à extensão por meio dos editais com o orçamento global de custeio do IFG, evidencia-se uma contradição no financiamento da política extensionista. Enquanto o orçamento de custeio institucional, fonte da qual derivam os recursos para as ações finalísticas, enfrentou um cenário de instabilidade e reduções no recorte temporal dos editais (2017–2023), o montante destinado aos editais de extensão manteve-se estável, inclusive com ampliação de investimentos a partir de 2019, principalmente.

Contudo, é necessário relativizar a dimensão desse investimento. Mesmo em seu ápice em 2022, os recursos direcionados aos editais de extensão corresponderam a uma fração do orçamento total de custeio da instituição inferior a 1%. Embora esse dado indique, em termos

absolutos, um montante reduzido frente à dimensão orçamentária global, não é possível, com base apenas nessa relação, afirmar que a extensão, institucionalmente, seja proporcionalmente menos financiada do que o ensino ou a pesquisa, uma vez que não se dispõe de parâmetros comparativos sobre a alocação dos recursos de custeio entre as diferentes áreas finalísticas.

O que os dados efetivamente permitem concluir é que o fomento direto à extensão via editais opera sob uma lógica de escassez relativa à demanda apresentada pela comunidade acadêmica. Essa insuficiência se manifesta na discrepância entre o número de ações submetidas e o quantitativo de propostas contempladas com recursos ao longo do período analisado, evidenciando que, mesmo diante do esforço institucional de preservação e ampliação do orçamento dos editais em um contexto de austeridade, a capacidade de atendimento às propostas extensionistas permanece limitada.

4.4.4 Um olhar sobre os Termos de Execução Descentralizada (2013–2025)

Conforme estabelece o Decreto nº 10.426, de 16 de julho de 2020, em seu artigo 2º, inciso I, o TED configura-se como o instrumento jurídico e administrativo voltado à formalização da descentralização de créditos entre órgãos e entidades que compõem os Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União. A finalidade precípua desse mecanismo é viabilizar a execução de programas, projetos e atividades em estrita observância ao que é pactuado no plano de trabalho e à classificação funcional programática vigente, assegurando a regularidade orçamentária da operação.

Acerca da motivação para a sua celebração, o artigo 3º da referida norma prevê duas hipóteses fundamentais que a justificam. A primeira delas ocorre quando se verifica a convergência de interesses entre as partes para a execução de ações em regime de colaboração mútua, caracterizando o interesse recíproco. Alternativamente, o instrumento pode ser mobilizado para a execução de atividades específicas desempenhadas pela unidade descentralizada em benefício direto da unidade descentralizadora, consolidando o TED como ferramenta estratégica para a eficiência da gestão pública federal.

Com o intuito de mapear o aporte de recursos orçamentários destinados à extensão, esta pesquisa analisou parte dos TEDs firmados pelo IFG. O objetivo central foi identificar, nesse conjunto documental, os objetos contratuais estritamente vinculados a ações extensionistas. Para isso, acessou-se o portal Simec, plataforma do MEC voltada ao planejamento e monitoramento orçamentário.

O procedimento de busca realizado entre janeiro e fevereiro de 2026, identificou o total de 131 registros de TEDs, formalizados de 2013 a 2025⁶⁷, nos quais o IFG configura como “unidade descentralizada”, ou seja, a instituição que recebe os recursos financeiros. Essas descentralizações foram provenientes de instâncias vinculadas ao MEC: Setec; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Capes; Diretoria de Educação a Distância (DED/Capes); e Sesu.

Para a análise, os 131 registros foram examinados individualmente para identificar o alinhamento dos objetos com as diretrizes da extensão. Foram excluídos da amostra repasses destinados a obras, reformas, licenças de software, aquisição de veículos/equipamentos, infraestrutura e complementação de custeio administrativo. Após essa triagem com base no Simec, os dados foram consolidados na Tabela 9, que apresenta, por ano, a relação de TEDs vinculados à extensão, o montante de recursos e o percentual que esses valores representam frente ao volume global de TEDs no período.

Tabela 9 - Distribuição dos TEDs vinculados a ações de Extensão no IFG (2013-2025)

Ano	Termo	Unidade	Título / Objeto da Despesa	Valor Firmado (R\$)	Valor Total (R\$)
2014	1962	Setec	Complementação Orçamentária - JIF (Etapa Centro-Oeste)	250.000,00	5.420.389,99
	1179	FNDE	Implantação do Pronatec no IFG	5.170.389,99	
	3519	FNDE	Bolsa-Formação/Pronatec - FIC - Presencial	2.586.760,27	
2015	3384	Setec	Organização e Realização dos Jogos da Rede Federal (JIFs 2015)	1.000.000,00	3.636.760,27
	2140	Setec	Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica	50.000,00	
	4972	FNDE	Pronatec 2016	220.800,00	849.854,10
2016	4409	Setec	Festival de Artes do IFG 2016	300.000,00	
	4353	Sesu	Proext - Programas IFG Editais 2015 e 2016	329.054,10	
2017	6756	Setec	Células Empreendedoras IF	573.276,76	2.774.837,76
	6740	Setec	Projeto Tradutor Bidirecional	2.201.561,00	
2018	7791	Setec	Participação no Festival Mundial de Teatro Adolescente	15.000,00	115.000,00
	7765	Setec	Encontro Culturas Negras e Encontro de Artes	100.000,00	

⁶⁷ A pesquisa realizada na plataforma do Simec não identificou TEDs no período anterior a 2013.

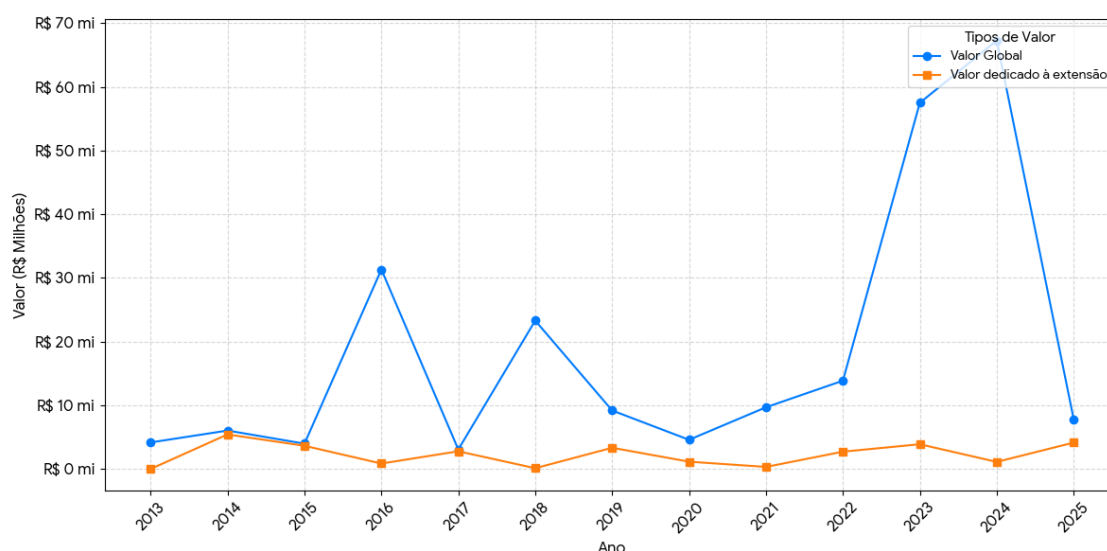
2019	8620	FNDE	Educação de Jovens e Adultos Integrada à Ed. Profissional	2.795.590,00	3.326.998,00
	8433	Capes	Financiamento dos Cursos no Âmbito do Sistema UAB/Capes	531.408,00	
2020	9429	Setec	Edital 1/2020/Conif - Projeto SARS-CoV-2	143.229,34	1.142.385,34
	9264	Setec	Ações de enfrentamento ao Covid-19	290.480,00	
	9202	Setec	Kits de álcool em gel (Aparecida e Anápolis)	202.016,00	
	9201	Setec	Produção de álcool em gel 70% - Câmpus Goiânia	30.038,00	
	9200	Setec	Produção de álcool 70% em 9 Câmpus do IFG	476.622,00	
2021	10706	FNDE	Oferta de vagas em curso de qualificação profissional – Energif	320.000,00	320.000,00
2022	11793	Setec	Aquisição de usinas fotovoltaicas	1.950.347,70	2.713.702,60
	11725	Setec	Edital Setec nº 35/2020 - Rede Maker - Fase II	584.050,90	
	11559	Setec	Apoio ao Projeto La Passion em Rede	179.304,00	
2023	12463	FNDE	Programa Mulheres Mil - 2023	1.319.360,00	3.877.460,00
	12246	FNDE	Projeto EJA Integrada	1.866.100,00	
	12032	FNDE	Qualificação profissional – EnergIFE	692.000,00	
2024	14791	Setec	Apoio a 21ª Semana Nacional da Ciência e Tecnologia	18.773,33	1.108.745,95
	14731	Setec	Apoio a 4ª Semana Nacional da Educação Profissional e Tecnológica	44.650,00	
	14557	Secadi	VI Encontro de Pesquisa, Diálogos, Saberes e Fazeres Quilombola	250.000,00	
	14407	Secadi	Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola	199.999,20	
	14321	FNDE	Ofertas de vagas Mulheres Mil - Ciclo 3/2024	483.200,00	
	13669	Secadi	Curso de Formação Continuada de Educação em Direitos Humanos	40.788,00	
	13605	Secadi	Forma em Educação Bilíngue de Surdos: sujeitos e práticas	71.335,42	
2025	16175	Setec	Pronatec Empreender 2025 - Oferta de vagas	500.000,00	4.138.765,69
	16133	Setec	Energif 2025 - Oferta de vagas	561.000,00	
	15904	Secadi	Atualizar plataforma educacional “Conviva Educação”	1.681.212,00	
	15869	Secadi	I Encontro Regional de Educação Escolar Quilombola	252.500,00	
	15768	Setec	Mulheres Mil - Oferta de vagas Ciclo 4	504.000,00	
	15539	Secadi	EJA integrada EPT em Comunidades de Ocupação Urbana	450.000,00	

15526	Secadi	Centro de Formação em Educação Quilombola	120.000,00
15379	Secadi	Formação em Educação Bilíngue de Surdos	70.053,69
TOTAL (R\$)			29.424.899,70

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise do aporte orçamentário destinado à extensão no IFG via TED a partir do MEC revela um cenário de acentuada oscilação e dependência de programas induzidos pelo governo federal. Embora o montante global de recursos captados pela instituição entre 2013 e 2025 ultrapasse a marca de R\$ 241 milhões, apenas 12,17% desse total (aproximadamente R\$ 29,4 milhões) foi efetivamente empenhado em objetos de natureza extensionista. Esse fenômeno evidencia que, apesar da expansão física e institucional do IFG no período analisado, a extensão ainda ocupa um lugar orçamentário secundário, na medida em que o maior volume de investimentos priorizou infraestrutura e custeio administrativo, o que tensiona o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O Gráfico 14 contribui para observar essa diferença:

Gráfico 14 - Investimento global vs. Valor dedicado à extensão em relação aos TEDs (2013–2025)



Fonte: elaborado pelo autor.

Observa-se que a distribuição desses recursos não segue uma trajetória linear, apresentando picos de concentração em anos específicos, frequentemente atrelados a políticas de governo como o Pronatec e o Mulheres Mil. Em 2015 e 2017, por exemplo, o percentual de recursos de extensão em relação ao valor global de TEDs superou os 90%, demonstrando uma focalização de investimentos em projetos de curta duração e FIC. Em contrapartida, anos como

2018 e 2024 registraram percentuais ínfimos (0,49% e 1,65%, respectivamente), sugerindo que a política de extensão via descentralização de recursos é intermitente e vulnerável às prioridades sazonais das secretarias do MEC, como a Setec e a Secadi.

A predominância de objetos pactuados nos TEDs voltados à "prestação de serviços" e à execução de programas nacionais de qualificação profissional reforça a tese de uma extensão pautada pela "prestação de serviços" e pela execução de programas nacionais de qualificação profissional, em detrimento de uma extensão orgânica e territorializada, salvo ações pontuais em outra direção, como o projeto EJA-EPT nas Ocupações Urbanas.

Temas como a energia renovável (Programa para Desenvolvimento em Energias Renováveis e Eficiência Energética nas Instituições Federais de Educação - Energif), educação quilombola e o enfrentamento à pandemia de covid-19 (notadamente em 2020) aparecem como eixos centrais, revelando como a instituição é acionada para responder a demandas emergenciais ou agendas macroestruturais do Estado. Essa dinâmica, embora garanta o aporte financeiro, pode comprometer a autonomia institucional no planejamento de ações extensionistas que nasçam das bases e das necessidades locais das comunidades atendidas pelos diversos câmpus do IFG.

Por fim, os dados de 2025, embora ultrapassem o recorte temporal da pesquisa, indicam uma retomada expressiva no volume de recursos destinados à extensão – 52,88% do valor global de TEDs naquele ano. No entanto, a superação do modelo de financiamento fragmentado e por adesão em direção a uma política estruturada e orgânica às instituições esbarra em obstáculos impostos pelas políticas neoliberais, notadamente a EC nº 95/2016, cujo congelamento dos investimentos públicos atinge diretamente a educação. Diante desse cenário, torna-se imprescindível disputar os espaços de construção orçamentária e lutar pela alocação de recursos, mas, sobretudo, pela revogação do Teto de Gastos e pela ampliação do financiamento para a educação pública. Trata-se de um movimento de resistência às políticas neoliberais que sistematicamente asfixiam o direito à educação e, com ele, a própria dimensão extensionista.

A análise financeira aqui apresentada sugere que a consolidação da extensão como prática acadêmica transformadora no IFG ainda enfrenta o obstáculo da instabilidade orçamentária, característica de um modelo de gestão pública que privilegia a descentralização por projetos, em vez do fortalecimento dos orçamentos próprios e contínuos das instituições federais de ensino.

É preciso salientar, contudo, que os dados obtidos por meio da plataforma Simec não representam a totalidade de TEDs firmados pelo IFG no recorte temporal analisado. Isso ocorre

porque tais instrumentos podem ser ratificados com diversos outros órgãos ou entidades do governo federal que também aportam recursos financeiros para viabilizar ações estratégicas de extensão, pesquisa e infraestrutura.

Entre os exemplos que demonstram essa diversidade de parcerias externas ao Simec, destacam-se o TED nº 17/2014, firmado com a Funasa; o TED nº 1/2018, junto à Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR); e o TED nº 4/2021 firmado com o Serviço Florestal Brasileiro (MAPA), no valor de R\$ 1.500.000,00, voltado ao desenvolvimento de pesquisa aplicada para automatização e análise de dados no portal do Sistema Nacional de Informações Florestais (SNIF). Além disso, o planejamento institucional contempla parcerias futuras de longo prazo, como o TED nº 3/2025, firmado com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), reforçando o papel do IFG na captação de recursos intersetoriais para o fortalecimento da EPT.

Em suma, a análise do fluxo de TEDs revela que esses instrumentos constituem um pilar indispensável para a viabilização financeira da extensão no IFG, funcionando como um mecanismo de oxigenação orçamentária que permite à instituição desenvolver importantes ações extensionistas de grande envergadura. Contudo, a acentuada volatilidade nos repasses e a natureza finalística dos objetos pactuados evidenciam um modelo de financiamento por adesão que, embora robusto em momentos de convergência política, fragiliza a continuidade de ações orgânicas e territorializadas.

O desafio que se impõe para o futuro da extensão institucional não reside apenas na ampliação do volume de recursos, mas na transição de uma dependência conjuntural para uma política de financiamento perene. Somente ao equilibrar a captação de recursos intersetoriais com o fortalecimento de orçamentos próprios, será possível assegurar que a extensão no IFG se consolide como um processo acadêmico articulado ao ensino e a pesquisa, transformador e profundamente referenciado nas necessidades sociais de suas comunidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão ocupa lugar estratégico no projeto formativo dos IFs ao integrar-se ao ensino e à pesquisa mediante o princípio da indissociabilidade e ao promover a interação entre instituição, mundo do trabalho e segmentos sociais. No âmbito da RFEPCT e, portanto, do IFG, é atravessada pela compreensão de que precisa ultrapassar práticas que a reduzem a instrumento de mera difusão do conhecimento científico e tecnológico, configurando-se como espaço de diálogo, produção compartilhada de saberes e compromisso com o desenvolvimento social e regional, em consonância com os princípios da formação omnilateral. Contudo, apesar de sua relevância normativa e institucional, ainda enfrenta desafios para se afirmar plenamente como princípio educativo, uma vez que se constitui em um campo de disputas, no qual diferentes concepções tensionam seus sentidos, finalidades e possibilidades.

Nesse contexto, esta pesquisa foi conduzida pela convicção de que a extensão pode contribuir para a democratização da educação, tendo suas práticas orientadas por uma concepção crítica e emancipadora de EPT. Em coerência com essa perspectiva, dirigir o olhar às especificidades da RFEPCT, às características próprias da EPT e aos documentos regulamentadores e orientadores da extensão nas instituições torna-se fundamental para compreender como se estrutura e se desenvolve a política educacional de extensão. Esses documentos constituem importante referência para a orientação dos processos institucionais e para o cumprimento da função social da extensão.

Foi com base nessa perspectiva que a presente pesquisa teve como objetivo central compreender criticamente o processo de consolidação da política educacional de extensão do IFG no período de 2009 a 2024, investigando sua configuração, institucionalização e financiamento, à luz das contradições e das mediações que caracterizam esse percurso. A hipótese inicial era a de que a política, embora formalmente ancorada nos princípios da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e na concepção crítica e emancipadora da EPT consolida-se de maneira contraditória e limitada, influenciada pelas condições estruturais da RFEPCT, pelas contrarreformas educacionais e pelas determinações da lógica capitalista que tensionam a função social da extensão, tendo sido confirmada ao longo da investigação.

No processo investigativo para o atingimento do objetivo geral e a consequente verificação da hipótese, a pesquisa desenvolvida redundou na construção de três capítulos organizados para apresentar suas etapas de análise. No primeiro capítulo, realizou-se a análise histórica da EPT e da extensão no Brasil, evidenciando que sua constituição está profundamente vinculada às contradições da formação social brasileira e às disputas próprias de um capitalismo

periférico e dependente. Para a compreensão da realidade atual da RFEPCT e do IFG e das possibilidades e limites da extensão, a pesquisa exigiu o resgate desses processos históricos, haja vista que as instituições educacionais expressam as relações sociais e os conflitos que atravessam a sociedade.

A gênese da EPT, desde a criação das EAAs em 1909, já revelava a dualidade estrutural da educação brasileira. Destinadas aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, essas escolas materializavam uma formação voltada ao adestramento técnico e moral da classe trabalhadora, em contraposição à formação intelectual reservada às elites. Essa dualidade foi sendo reconfigurada ao longo do tempo, preservando sua função de reproduzir a divisão social do trabalho e condicionando também as formas assumidas pela extensão nas instituições de ensino.

No que se refere à extensão, sua trajetória evidencia a passagem de uma concepção assistencialista e unidirecional na qual a instituição “estende” conhecimentos à sociedade para a perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, consagrada no art. 207 da CF/1988. Tal avanço resultou da mobilização de movimentos sociais, entidades científicas e do Forproex, que contribuíram para a construção de uma concepção dialógica e socialmente comprometida da extensão.

A análise dos diferentes contextos históricos — sobretudo da industrialização conduzida pelo Estado no pós-1930, passando pela subordinação da educação à teoria do capital humano durante a ditadura civil-militar, até as reformas educacionais orientadas pelo ideário neoliberal nos anos 1990 — evidenciou como a EPT foi sucessivamente reconfigurada para atender às demandas do capital. Esse percurso ajuda a compreender os limites e as disputas que também atravessam a extensão, cujas práticas podem oscilar entre perspectivas funcionalistas, alinhadas às demandas produtivas, e concepções críticas comprometidas com a democratização da educação e a transformação social.

Os governos Lula (2003–2010) e Dilma (2011–2016) representaram um período de contradições. Por um lado, avançaram na expansão da RFEPCT com a criação dos IFs pela Lei nº 11.892/2008, instituindo uma nova institucionalidade que incorporou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a perspectiva da formação integrada, verticalizada e territorializada, abrindo possibilidades para o fortalecimento da extensão como dimensão formativa articulada às demandas sociais e territoriais. Por outro lado, mantiveram a política macroeconômica neoliberal e implementaram programas como o Pronatec, que, ao massificarem a oferta de cursos de curta duração, alocados no âmbito da extensão, e transferirem recursos públicos para entidades privadas, reiteraram a lógica da formação

aligeirada e da mercantilização da educação, tensionando também o sentido social das ações extensionistas.

A criação dos IFs, embora represente um avanço significativo na política de EPT, carrega contradições estruturais. Resultante de um arranjo político negociado “pelo alto”, sem amplo debate com a sociedade, a nova institucionalidade convive com a permanência de práticas políticas clientelistas, a insuficiência de financiamento, a precarização das condições de trabalho e as dificuldades para efetivar o projeto de formação integrada. Nesse cenário, a própria extensão emerge como força ambivalente em disputa ora para ações voltadas ao atendimento de demandas imediatas do mercado, ora para ações comprometidas com a formação crítica, com a interação dialógica e com a emancipação dos sujeitos.

O golpe parlamentar de 2016 e o subsequente governo de Jair Bolsonaro (2019–2022) inauguraram uma fase de ofensiva radical contra a educação pública. A EC nº 95/2016, que congelou os investimentos públicos por vinte anos, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a BNCC, o projeto “Escola Sem Partido” e o programa “Future-se” constituíram um conjunto articulado de medidas voltadas ao desmonte do projeto de educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada. Tal contexto submeteu a educação, de forma ainda mais intensa, aos interesses do capital financeiro e das grandes corporações educacionais, além de impor limites materiais e políticos à consolidação da extensão como prática educativa crítica e socialmente referenciada.

Ainda que o recorte temporal desta pesquisa se encerre em 2024, é necessário registrar que o governo Lula III (2023–2026) expõe contradições fundamentais. Por um lado, retomou a expansão da RFEPCT por meio do Novo PAC e sinalizou a recomposição orçamentária, o que pode representar algum alívio financeiro para os IFs e para a extensão, muito embora não consiga corrigir as consequências dos cortes e contingenciamentos aplicados sobretudo a partir de 2016. Por outro lado, manteve a agenda macroeconômica neoliberal, não revogou o teto de gastos (EC 95/2016) nem as contrarreformas trabalhistas e do ensino médio. Essa continuidade estrutural limita as possibilidades de consolidação de uma extensão efetivamente dialógica e financiada de forma estável, mantendo as contradições apontadas ao longo desta pesquisa.

Nesse cenário de profundas transformações e ataques sistemáticos, a extensão emerge como um espaço estratégico de resistência e disputa de hegemonia. Sua concepção, construída pelo Forproex e posteriormente pelo Forproext, ancorada na interação dialógica, na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, na interdisciplinaridade e no compromisso com a transformação social, contrapõe-se à visão mercantil e assistencialista que historicamente buscou reduzi-la à prestação de serviços ou à execução de políticas sociais focalizadas.

A curricularização da extensão, regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, representou um importante avanço ao integrar a extensão como componente obrigatório dos currículos de graduação, fortalecendo o princípio da indissociabilidade. No entanto, sua implementação enfrenta desafios significativos: o risco de burocratização das ações extensionistas, a necessidade de formação continuada da comunidade acadêmica, a superação de estruturas curriculares fragmentadas e, fundamentalmente, a garantia de financiamento adequado em um contexto de cortes orçamentários e subfinanciamento da educação pública.

A trajetória histórica aqui analisada demonstra que a EPT e a extensão nos IFs situam-se em um campo de disputa entre dois projetos antagônicos: de um lado, um projeto de formação humana integral, comprometido com a emancipação da classe trabalhadora e a construção de uma sociedade justa e democrática; de outro, um projeto de formação unilateral, tecnicista e fragmentada, subordinado às necessidades imediatas do mercado e à reprodução ampliada do capital.

Nessa disputa, a extensão, quando concebida e praticada com base nos princípios da dialogicidade, da interação transformadora com a sociedade e da articulação indissociável com o ensino e a pesquisa, pode constituir-se em importante ferramenta de construção de contra-hegemonia. Ao aproximar a instituição das demandas e saberes populares, ao promover a troca de conhecimentos entre a academia e as comunidades, ao formar profissionais críticos e comprometidos com a transformação social, ela contribui para a concretização do projeto de formação omnilateral que fundamenta a concepção original dos IFs.

O desafio que se coloca para a RFEPCT e para o IFG, no contexto de aprofundamento das políticas neoliberais e de resistência aos ataques à educação pública, é o de fortalecê-la como dimensão formativa essencial, garantindo-lhe financiamento, institucionalidade e reconhecimento acadêmico. Mais do que cumprir formalmente o percentual mínimo de carga horária curricular, é preciso assegurar que as ações extensionistas efetivamente expressem o compromisso social dos IFs com a superação das desigualdades, a democratização do conhecimento e a construção de uma sociedade efetivamente democrática e incluyente. A história ensina que as conquistas no campo educacional são fruto da luta organizada dos trabalhadores, dos movimentos sociais e das entidades comprometidas com a educação pública. A defesa intransigente da extensão como prática acadêmica indissociável do ensino e da pesquisa é, portanto, parte fundamental da luta em defesa da própria educação pública e de um projeto de nação soberano e socialmente justo.

O segundo capítulo esteve concentrado na revisão sistemática da produção acadêmico-científica sobre a extensão nos IFs, no período de 2009 a 2023, permitindo traçar um panorama

abrangente das abordagens conceituais e orientações teóricas que fundamentam essa dimensão educativa. A análise dos 38 artigos selecionados revelou importantes tendências, lacunas e desafios que caracterizam a produção científica sobre a temática.

Os dados evidenciaram uma trajetória de consolidação tardia e irregular da produção acadêmica sobre a extensão nos IFs. A ausência de publicações entre 2009 e 2013 sugere que os primeiros anos de implementação dos IFs foram marcados por um processo de adaptação institucional, no qual o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda estava em fase de assimilação. O crescimento progressivo das publicações a partir de 2014, com pico significativo em 2020 e retomada expressiva em 2023, demonstra não apenas o amadurecimento das discussões sobre a extensão, mas também a resposta da comunidade acadêmica aos desafios contemporâneos, como a pandemia de covid-19 e a obrigatoriedade da curricularização da extensão nos cursos de graduação.

A análise das palavras-chave revelou a centralidade do termo "Extensão" e sua estreita vinculação com os descritores "Institutos Federais" e "Curricularização", esta última emergindo como tema estruturante a partir de 2019. A predominância do termo "Extensão Universitária" sobre "Extensão Tecnológica" indicou uma apropriação conceitual que, embora dialogue com a tradição universitária, demanda maior especificidade teórica capaz de contemplar as particularidades dos IFs, especialmente sua relação com os arranjos produtivos locais e o mundo do trabalho. A presença marcante de termos como "Ensino" e "Pesquisa" reafirma a busca pela efetivação da indissociabilidade, enquanto palavras como "Pandemia", "Covid-19", "Sustentabilidade" e "Direitos Humanos" evidenciam o alinhamento das ações extensionistas com as demandas sociais contemporâneas.

Um dado revelador dessa lacuna é que, entre os 38 artigos científicos analisados na revisão sistemática, nenhum teve o IFG como *locus*. Essa ausência pode evidenciar que, apesar da relevância institucional e da trajetória centenária do IFG, a produção acadêmica sobre sua própria política extensionista ainda é incipiente. Tal constatação reforça a necessidade da presente investigação, ao mesmo tempo que aponta a urgência de a comunidade do IFG sistematizar e divulgar suas experiências e análises sobre a extensão em periódicos científicos, contribuindo para o fortalecimento do campo e para o aprimoramento da política institucional.

A distribuição geográfica da produção científica demonstrou significativa concentração regional, com destaque para as regiões Sul (especialmente Santa Catarina) e Nordeste (com ênfase na Paraíba), que juntas concentraram mais da metade dos artigos analisados. Essa concentração sugere a existência de polos de produção científica mais consolidados, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de fortalecimento das pesquisas sobre extensão nas

regiões Centro-Oeste e Norte, cuja participação ainda é incipiente. A identificação de 18 artigos publicados em nove periódicos com foco estrito na extensão revela uma tendência à especialização, mas também pode indicar que a dimensão extensionista ainda é percebida como temática complementar nos periódicos de escopo educacional mais amplo.

A categorização dos artigos em seis eixos temáticos — Relatos de Experiência; Influência e Relevância; Curricularização; Mapeamento das Ações Extensionistas; Gestão; e Sustentabilidade e Educação Ambiental — permitiu compreender a diversidade de abordagens e objetos de estudo que caracterizam a produção sobre extensão nos IFs. A predominância de relatos de experiência (12 artigos) revela uma produção ainda fortemente ancorada na socialização de práticas institucionais, o que, mesmo relevante para a disseminação de iniciativas e compartilhamento de experiências, aponta para a necessidade de aprofundamento teórico-conceitual e metodológico que possibilite análises mais estruturantes sobre o papel da extensão na formação omnilateral e na transformação social.

Os artigos que compõem a categoria Influência e Relevância contribuíram significativamente para a compreensão do papel da extensão na formação acadêmico-profissional, no compromisso social dos IFs e no desenvolvimento local e regional. As pesquisas evidenciaram que as ações extensionistas, quando desenvolvidas de forma sistemática e integrada ao ensino e à pesquisa, potencializam a formação crítica dos discentes, promovem a interdisciplinaridade e fortalecem os vínculos institucionais com os territórios. No entanto, os estudos também revelaram desafios estruturais, como a sobrecarga docente, a insuficiência de recursos e a descontinuidade de políticas públicas de fomento, exemplificada pela suspensão do Proext em 2016, que impôs às instituições a urgência de deslocar parte dos orçamentos de custeio já fortemente impactados pelos cortes e contingenciamentos para financiar as ações de extensão.

A emergência da curricularização da extensão como categoria temática expressiva (5 artigos) reflete o impacto da Resolução CNE/CES nº 7/2018, que regulamentou a Meta 12.7 do PNE 2014-2024. As pesquisas analisadas indicaram que os IFs têm envidado esforços para implementar a curricularização por meio de metodologias participativas, comissões multidisciplinares e processos de sensibilização da comunidade acadêmica. No entanto, os estudos também apontaram desafios significativos, como a necessidade de superação de estruturas curriculares fragmentadas, o risco de burocratização excessiva das ações extensionistas, a baixa participação discente nos processos de discussão e a imprescindibilidade de formação continuada para docentes e TAEs. A experiência do IFSC, que iniciou o processo

de curricularização antes mesmo da obrigatoriedade legal, destaca-se como referência importante para as demais instituições da RFEPCT.

Os artigos sobre gestão da extensão revelaram a importância de sistemas de informação gerencial, diagnósticos arquivísticos e políticas institucionais integradas para o fortalecimento da dimensão extensionista. A pesquisa sobre o Sigproext do IFCE demonstrou que sistemas adequados podem auxiliar significativamente no monitoramento e avaliação das ações, enquanto o diagnóstico arquivístico realizado no IFS evidenciou a relevância da gestão documental para a transparência e a memória institucional. Contudo, os estudos também alertaram para o risco de que a ênfase excessiva em sistemas de controle possa subordinar o desenvolvimento das ações extensionistas a lógicas burocráticas, comprometendo sua natureza dialógica e transformadora.

No que tange à sustentabilidade e à educação ambiental, os artigos analisados demonstraram que os IFs têm desenvolvido projetos extensionistas alinhados às diretrizes da PNEA, com destaque para ações de interpretação ambiental, formação continuada e integração com comunidades locais. No entanto, a análise crítica revelou que parte significativa dessas pesquisas se ancora em concepções de sustentabilidade que não problematizam suficientemente suas contradições no âmbito do modo de produção capitalista, operando em um nível de abstração que pode esvaziar o potencial transformador da educação ambiental crítica.

A síntese dos achados dessa revisão sistemática permite afirmar que a produção acadêmico-científica sobre a extensão nos IFs, embora em crescimento e diversificação, ainda carece, em grande medida, de análises estruturantes que articulem a extensão às determinações mais amplas da política educacional e do projeto societário em disputa. Predomina uma abordagem descritiva e fragmentada, com ênfase na socialização de experiências institucionais. Registra-se, ademais, uma recorrente oscilação ou imprecisão no uso de categorias fundamentais, como "mundo do trabalho" e "mercado de trabalho", o que evidencia diferentes posições políticas e epistemológicas entre os autores, nem sempre explicitadas. Essa diversidade de perspectivas, em si mesma, não constitui um problema; o limite reside na frequente ausência de um posicionamento claro e na consequente dificuldade de situar a extensão no contexto das contradições do sistema de produção e reprodução do capital. Como resultado, a produção acadêmica ainda oferece contribuições limitadas para a compreensão do potencial transformador da extensão e de seus limites estruturais.

Por fim, esta revisão sistemática reafirma a relevância da extensão como dimensão fundamental da formação nos IFs, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de fortalecimento da pesquisa sobre a temática. Investimentos em políticas institucionais de

fomento à produção científica, formação continuada da comunidade acadêmica, consolidação de sistemas integrados de registro e avaliação, e articulação com fóruns como o Forproext e o Conif são caminhos promissores para o aprofundamento teórico e o aprimoramento das práticas extensionistas. Espera-se que os achados aqui sistematizados possam contribuir para a construção de uma extensão cada vez mais comprometida com a formação omnilateral, a dialogicidade e a transformação social, em consonância com a função histórica e social dos IFs.

Já o terceiro capítulo abarcou a análise da política educacional de extensão do IFG, no período de 2009 a 2024, a partir dos indicadores de configuração, gestão, abrangência e financiamento, revelando um percurso marcado por avanços significativos na institucionalização da dimensão extensionista, mas também por contradições estruturais que persistem e desafiam a consolidação da extensão como plano indissociável do ensino e da pesquisa, conforme preconizado pela CF/1988 e pela Lei nº 11.892/2008.

No que se refere à configuração, a trajetória normativa da extensão no IFG demonstra um amadurecimento institucional progressivo. Partindo de um estágio inicial (2009–2012) no qual a extensão ocupava posição secundária diante das prioridades de estruturação administrativa e expansão física, a instituição avançou na construção de marcos regulatórios fundamentais. O PDI 2012–2016 estabeleceu as bases conceituais da extensão como processo interdisciplinar e dialógico, enquanto a Portaria IFG nº 516/2017 representou o primeiro esforço sistemático de regulamentação dos fluxos e procedimentos. A Resolução Consup/IFG nº 24/2019, alinhada à PNEXT e às diretrizes do Forproex e Forproext, consolidou uma concepção de extensão fundamentada na interação dialógica, na interdisciplinaridade, na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa e no compromisso com a transformação social.

Os PLEs, concebidos como instrumentos de territorialização da política extensionista, representaram um avanço metodológico relevante ao buscar articular o planejamento das ações às demandas concretas das comunidades onde os câmpus estão inseridos. No entanto, a implementação incipiente desses planos revela as dificuldades de mobilização da comunidade acadêmica e a persistência de uma cultura institucional que ainda prioriza o ensino e a pesquisa em detrimento da extensão. A Resolução Consup/IFG nº 208/2024, ao regulamentar a curricularização da extensão para os cursos de graduação e EMI, representa um marco importante, mas a desarticulação normativa entre esta resolução e os PLEs fragiliza a necessária organicidade entre a formação acadêmica e o diálogo com as comunidades.

Quanto à gestão, a análise revelou contradições estruturais entre o discurso da indissociabilidade e a organização administrativa efetiva. A estrutura da Proex, ao concentrar atribuições como estágio, assistência estudantil, convênios, eventos institucionais e

acompanhamento de egressos, atividades que, embora relevantes, não constituem extensão em sentido estrito, desvia o foco e os recursos da função precípua de coordenar, planejar e fomentar a política extensionista. Essa configuração, ao confinar as atribuições sistêmicas da extensão à Coext e sobrecarregar a Proex com diferentes demandas, reproduz a lógica histórica que relegou a extensão à condição de "terceira via" do tripé acadêmico.

Nos câmpus, a ausência de uma instância específica para a gestão da extensão no âmbito das Gepexs, enquanto a assistência estudantil e o estágio contam com coordenações próprias, evidencia o "não lugar" institucional da extensão, tratada como fluxo administrativo periférico e desconectado das diretrizes institucionais. Essa assimetria administrativa, somada à persistência de práticas centralizadas e hierarquizadas, compromete a efetivação do princípio da gestão democrática e a necessária articulação entre Reitoria e câmpus para a consolidação da política extensionista.

No indicador de abrangência, os dados demonstram um crescimento expressivo no número de ações de extensão ao longo do período, com destaque para a diversificação das modalidades a partir de 2020, em consonância com a Resolução Consup/IFG nº 24/2019. A análise do fluxo comum de 2015 a 2024 revela a predominância histórica de projetos e cursos de extensão, que concentram mais de 70% das ações, mas também a emergência de novas modalidades como incubadoras sociais, prestação de serviços, programas e grupos de extensão, sinalizando um movimento de ampliação das possibilidades de atuação extensionista.

A pandemia de covid-19 impôs uma retração significativa no número de ações em 2021, mas a recuperação nos anos seguintes demonstrou a resiliência da comunidade acadêmica e a capacidade de adaptação da política extensionista. A distribuição territorial das ações revela assimetrias importantes: enquanto câmpus como Cidade de Goiás e Jataí destacam-se pelo protagonismo extensionista, outros apresentam participação reduzida, sugerindo a necessidade de políticas de fomento diferenciadas que considerem as especificidades locais. Os dados de público impactado, mais de 128 mil pessoas de 2021 a 2024 e de envolvimento da comunidade acadêmica, cerca de 3,8 mil servidores e estudantes, atestam a relevância social da extensão, embora a oscilação anual destes indicadores aponte para a necessidade de maior estabilidade e aprofundamento qualitativo das ações.

O financiamento constitui, talvez, a dimensão mais crítica da política de extensão do IFG. A análise orçamentária revelou um cenário de profunda insegurança institucional, marcado pelo descompasso entre a Matriz Conif e a execução real, pelos sucessivos contingenciamentos e cortes a partir de 2016 e pela crescente dependência de recursos voláteis como as emendas parlamentares. A EC nº 95/2016, ao congelar os investimentos públicos por

vinete anos, institucionalizou a priorização do abatimento da dívida pública em detrimento do financiamento de direitos sociais, inviabilizando as metas do PNE e comprometendo a manutenção básica das instituições que compõem a RFEPCT.

No âmbito específico da extensão, os editais anuais de fomento da Proex demonstraram um esforço institucional de preservação e até ampliação dos recursos em um contexto de austeridade: o montante global investido saltou de R\$ 278 mil em 2017 para R\$ 360 mil em 2023, totalizando quase R\$ 1,9 milhão no período. No entanto, a taxa média de atendimento das propostas (cerca de 50%) e a disparidade entre submissões e contemplações por câmpus evidenciam que a demanda por financiamento extensionista supera em muito a capacidade orçamentária institucional.

Os TEDs constituem uma fonte complementar relevante, tendo aportado aproximadamente R\$ 29,4 milhões para ações extensionistas de 2013 a 2025. Contudo, a natureza induzida e fragmentada desses recursos, fortemente concentrados em programas governamentais como Pronatec, Mulheres Mil e ações emergenciais, revela um modelo de financiamento por adesão que, embora robusto em momentos de convergência política, fragiliza a continuidade de ações orgânicas e territorializadas. A acentuada oscilação anual dos repasses e a dependência de prioridades sazonais das secretarias do MEC comprometem o planejamento de longo prazo e a autonomia institucional para desenvolver uma política extensionista ancorada nas demandas locais.

Em síntese, a pesquisa evidenciou que o IFG avançou significativamente na construção de uma concepção de extensão alinhada aos princípios da dialogicidade, da indissociabilidade e da transformação social, bem como na produção de marcos normativos que institucionalizam essa dimensão. No entanto, a materialização dessa política enfrenta obstáculos estruturais que persistem: a fragilidade orçamentária, que submete a extensão a uma lógica de escassez e dependência de recursos voláteis; a assimetria entre o discurso normativo e a estrutura administrativa, sobrecarregando a Proex com atribuições alheias à extensão e esvaziando sua presença nos câmpus; a incipiente implementação dos instrumentos de planejamento territorial, como os PLEs; e a desarticulação entre a curricularização e o planejamento extensionista, que pode fragilizar a necessária integração entre formação acadêmica e diálogo social.

O desafio que se coloca para o futuro da extensão no IFG é, portanto, duplo. Por um lado, consiste em consolidar e aprofundar os avanços normativos e conceituais já alcançados, assegurando que a curricularização da extensão não se reduza a uma formalidade burocrática, mas se constitua como efetiva estratégia de formação omnilateral e de interação transformadora com a sociedade. Por outro lado, implica enfrentar as contradições estruturais que limitam a

materialização da política extensionista, o que requer lutar por ampliação e estabilidade do financiamento público, reestruturação administrativa que confira à extensão o lugar institucional que lhe é devido, fortalecimento dos espaços de gestão democrática e efetiva articulação entre o planejamento territorial e os currículos dos cursos.

A extensão no IFG, como demonstrado ao longo desta dissertação, constitui-se como um campo de disputa permanente entre projetos antagônicos de educação e sociedade. De um lado, a perspectiva que a reduz a prestação de serviços, execução de programas governamentais focalizados e formação aligeirada para o mercado; de outro, a concepção contra-hegemônica que a afirma como práxis dialógica, comprometida com a emancipação humana, enfrentamento das desigualdades e a transformação das realidades locais. A consolidação desta última depende da capacidade da comunidade acadêmica (docentes, TAEs, estudantes) e movimentos populares e sociais de ocuparem os espaços institucionais, disputarem os rumos da política extensionista e garantirem que a extensão cumpra sua função social de articular o conhecimento produzido na instituição aos saberes populares e às lutas e necessidades da classe trabalhadora. Nesse sentido, a defesa intransigente da extensão como pilar indissociável do ensino e da pesquisa é parte fundamental da luta mais ampla pela educação pública, gratuita, laica, democrática e socialmente referenciada.

Espera-se que este estudo tenha contribuído para a compreensão crítica do processo de consolidação da política educacional de extensão no IFG, oferecendo subsídios para o debate acerca do lugar da extensão na formação omnilateral e na função social dos IFs. Outra contribuição relevante reside na sistematização da produção acadêmico-científica sobre a temática, que evidenciou tendências, lacunas e a necessidade de aprofundamento teórico-conceitual e metodológico nas pesquisas sobre a extensão no âmbito da RFEPECT.

Contudo, é necessário reconhecer as limitações que atravessaram o percurso investigativo e que circunscrevem o alcance das análises aqui apresentadas. Em primeiro lugar, a opção por uma abordagem mais ampla da política institucional não permitiu adentrar, com a profundidade desejada, às especificidades dos câmpus. Essa lacuna metodológica impede uma observação mais pormenorizada das ações no que tange às suas temáticas, aos perfis dos públicos atendidos e à composição das equipes executoras, questões que, embora parcialmente acessíveis nos dados sistematizados entre 2020 e 2024, demandariam um esforço maior para uma apreensão mais qualificada. Esse movimento poderia incluir os editais próprios de fomento às ações de extensão publicados pelos câmpus com recursos próprios, o que poderia aprimorar uma leitura sobre o avanço e os esforços institucionais para o financiamento da extensão mesmo diante de um cenário complexo de cortes e contingenciamentos.

Ademais, a pesquisa esbarrou em algumas limitações para aprofundar a análise sobre as emendas parlamentares, cuja capilaridade e fragmentação dificultaram a extração precisa dos recursos efetivamente direcionados a ações de caráter extensionista, limitando a compreensão mais acurada do peso dessa fonte de financiamento na manutenção e no direcionamento das ações.

Surgem, desse cenário, inquietações que apontam para a necessidade de novos esforços investigativos, especialmente com relação à implementação dos PLEs como instrumentos de territorialização da política extensionista. A incipiência de sua elaboração, evidenciada pela publicação, até o momento, dos planos de apenas dois câmpus do IFG na página da Proex, revela desafios que transcendem a dimensão meramente operacional e mergulham nas disputas em torno do próprio sentido da extensão. A compreensão dos entraves que paralisam esse processo, sejam eles de ordem administrativa, de formação das equipes, sejam de articulação com as demandas comunitárias, torna-se fundamental para que se possa, no futuro, avaliar o efetivo impacto desses planos na reorientação das práticas extensionistas e na desejada integração entre currículo e território.

De modo análogo, a curricularização da extensão, regulamentada pela Resolução Consup/IFG nº 208/2024, coloca no horizonte desafios igualmente estruturantes. A forma como as diretrizes institucionais serão apropriadas pelos colegiados de curso, a garantia de que o percentual mínimo de carga horária não se converta em mero cumprimento burocrático e a efetiva articulação entre os currículos e os PLEs são elementos que merecem atenção em estudos futuros. Mais do que o cumprimento de uma formalidade legal, o que está em jogo é a possibilidade de a extensão afirmar-se, de fato, como práxis dialógica e comprometida com a transformação social. O modo como as diferentes unidades do IFG responderá a essa nova exigência poderá oferecer pistas valiosas sobre as mediações locais, as culturas institucionais e as condições objetivas que favorecem ou criam obstáculos para a consolidação da extensão como princípio educativo indissociável do ensino e da pesquisa.

Entende-se que esses apontamentos são a parte mais visível de um todo que possui elementos mais profundos. Poderia representar um descuido da pesquisa afirmar conclusões sobre esses aspectos sem o respaldo de investigações mais apuradas. Contudo, pode-se, sem cair no senso comum, apontar para o fato de que existe uma conjuntura histórica, marcada pela austeridade fiscal, pela precarização das condições de trabalho nas instituições públicas e pela persistência de uma cultura institucional, que ainda confere centralidade ao ensino em detrimento da indissociabilidade, contribuindo para a permanência de concepções e políticas públicas direcionadas a um lugar secundário para a extensão.

Essas questões, longe de serem periféricas, remetem ao cerne das contradições que atravessam a política de extensão no IFG e na própria RFEPCT. A persistência de assimetrias entre câmpus, a fragilidade do financiamento, a desarticulação entre planejamento territorial e currículo e a ainda incipiente integração da extensão à cultura acadêmica são expressões de um quadro mais amplo, no qual a disputa entre projetos antagônicos de educação e sociedade se materializa no cotidiano institucional. Investigar, em profundidade, como esses processos se desenrolam e quais os seus efeitos sobre a formação dos sujeitos e sobre a relação da instituição com os territórios constitui agenda necessária para o fortalecimento de uma extensão crítica, dialógica e socialmente referenciada. Nesse sentido, espera-se que este estudo possa subsidiar não apenas o debate acadêmico acerca da extensão nos IFs, mas também a ação política dos sujeitos comprometidos com a defesa da educação pública e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO, Eliezer Moreira. As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In*: ANJOS, Malula Brandão dos; RÔÇAS, Giselle (org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. p. 13-35. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%C%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20-%20v%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- ALGEBAIL, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2009.
- ARAGÃO, João Paulo Gomes de Vasconcelos; SILVA, Luciano Gomes da. Ação extensionista em campus de Institutos Federais recentemente implantado: reflexões a partir de um projeto de extensão. **Revista Práxis: saberes da extensão**, João Pessoa, v. 5, n. 8, p. 101-121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/view/1089/600>. Acesso em: 15 out. 2025.
- ARAÚJO, Edilene Rodrigues; JUCÁ, Sandro César Silveira; SILVA, Solonildo Almeida da. Extensão na Educação Profissional: caracterização das ações de um Instituto Federal de Educação. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 10, p. e178101341, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662201017/560662201017.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.
- Arroyo, Miguel G. Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica. *In*: Frigotto, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999. cap. 5, p. 138-165.
- AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. **Boletim Técnico do Senac**, v. 38, n. 2, p. 27-40, 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164>. Acesso em: 13 jun. 2025.
- BAHIA, Ligia; CHADE, Jamil; DEDECCA, Claudio S.; DOMINGUES, José Maurício; GONÇALVES, Guilherme Leite; HERZ, Monica; LAVINAS, Lena; OCKÉ-REIS, Carlos; RODRÍGUEZ ORTIZ, María Elena; SANTOS, Fabiano. **A tragédia brasileira do coronavírus/covid-19: Uma análise do desgoverno do governo federal, 2020–2021**. Observatório Social del Coronavírus. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), 2021. Disponível em: https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/05/tragedia-brasileira-covid_u%CC%81tima.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.
- BARBOSA, Waldir. Perspectivas e possibilidades de construção do IFG. *In*: BARBOSA, Waldir; SOUZA, Ruberley Rodrigues; MORAIS, Mara Rúbia de Souza Rodrigues. **A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros**. Goiânia: IFG, 2016. p. 27-59. Disponível em: <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/download/13/12/34?inline=1>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BARBOZA, Verônica dos Santos *et al.* Diagnóstico arquivístico: um relato de experiência na Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PROPEX) do Instituto Federal de Sergipe (IFS). **ÁGORA: Arquivologia em debate**, Florianópolis, v. 30, n. 60, p. 255-274, 2019. Disponível em: <https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/870>. Acesso em: 13 set. 2025.

BASILIO, Ana Luiza. Governo Bolsonaro tenta emplacar o homeschooling. Entenda o que está em jogo. **Carta Capital**, 26 maio 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/governo-bolsonaro-tenta-emplacar-o-homeschooling-entenda-o-que-esta-em-jogo/>. Acesso em: 27 nov. 2025.

BASTOS, Carla da Silva; VENÂNCIO, Geisy Anny; VIEIRA JUNIOR, Niltom. A função social dos Institutos Federais de Educação: um estudo sobre as ações de Pesquisa e Extensão do IFMG. Santa Luzia. **Revista Labor**, [S.I.], v. 3, n. 2, p. 7-24, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59582>. Acesso em: 2 fev. 2026.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

BEZERRA, Olga Sueli; SALES, Débora Lima Nunes. Percepções e conceitos de sustentabilidade entre discentes participantes do Programa de Bolsas de Extensão (PROEXT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). **Revista Práxis: saberes da extensão**, João Pessoa, v. 3, n. 3, p. 40-59, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/view/96>. Acesso em 13 set. 2025.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: **SERVIÇO SOCIAL: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009. p. 1-20.

BRANDÃO, Raiane Araujo *et al.* Instituto Federal em extensão e ação: divulgação científica para combater notícias falsas sobre a covid-19. **Revista Interação Interdisciplinar**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 34-52, 2021. Disponível em: https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/interacao/pt_BR/article/view/897. Acesso em 24 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Aprovado em 15 de dezembro de 2017. Homologado pela Portaria MEC nº 1.570/2017, publicada no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 146. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/base-nacional-comum-curricular-bncc/parecer-cne-cp-no-15-2017-aprovado-em-15-de-dezembro-de-2017-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2018**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), em complementação ao disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2017. Aprovado em 4 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 dez. 2018. p. 72. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/sumula-de-pareceres/2018/sum012_18_parecer-cp-15-2018.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008**. Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 125, p. 2,

1 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 597, 31 dez. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.507, de 21 de setembro de 2018.** Dispõe sobre a execução indireta, mediante contratação, de serviços da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 184, p. 2, 24 set. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9507.htm. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 241, p. 2, 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Dispõe sobre a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 26 out. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 34, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017.** Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição extra, p. 1, 31 mar. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 134, p. 1, 14 jul. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição extra, n. 184-A, p. 1, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei no 13.005/2014 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/Setec nº 002/2007:** análise e seleção de propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Brasília, 2007. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/documentos/chamada-publica-mec-setec-n-0-002-2007/>. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Manual dos indicadores de extensão e pesquisa das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2022. Disponível em: <https://www.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/4974-manual-dos-indicadores-de-extensao-e-pesquisa-das-instituicoes-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica>. Acesso em 13 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF**, ano 154, n. 244, p. 146, 21 dez. 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1570-2017-12-20.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, revogando o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. **Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF**, 13 nov. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994. Extingue o Conselho Federal de Educação (CFE) e cria o Conselho Nacional de Educação (CNE), alterando dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 19 out. 1994. Seção 1, p. 15799. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/1990-1995/661.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Portaria nº 1.348, de 14 de dezembro de 2018. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2018, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). **Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF**, n. 241, p. 33, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1348-2018-12-14.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. Portaria nº 116, de 31 de março de 2008. Divulga a relação das propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, e que pautarão a elaboração do Projeto de Lei de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 9 abr. 2008.

Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/documentos/portaria-n-o-116-de-31-de-marco-de-2008-resultado-chamada-publica-mec-setec-n-o002-2007/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães de; CAETANO, Luís Miguel Dias; GOMES, Victor Márcio Laus Reis. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 54, p. 139-169, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>. Acesso em 14 dez. 2024.

CARDENUTO, Raquel Matys *et al.* As atividades de extensão como compromisso social: um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e na Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 134-156, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/171083>. Acesso em: 14 set. 2025.

CASOTTI, Ana Clara. Brasil tem recorde de investimento na Educação Básica, mas ainda é pouco. **Jornal da USP**, Ribeirão Preto, 6 ago. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/brasil-tem-recorde-de-investimento-na-educacao-basica-mas-qualidade-abaixo-do-esperado/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

CAVALCANTI, Vilma Pereira; TONELLI, Dany Flavio; CAETANO, Eduardo Ferreira da Silva. **Emendas parlamentares no Ministério da Educação: governança ou desgovernança no financiamento das universidades federais?** [S. l.]: SciELO Preprints, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8222>. Acesso em: 24 fev. 2026.

CIAVATTA, Maria. História da Educação Profissional: Esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 23, p. 1-16, jun. 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14776>. Acesso em: 13 fev. 2026.

CIEGLINSKI, Amanda. PDE é frágil como política de Estado, dizem especialistas. **UOL Educação**, 15 set. 2009. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2009/09/15/pde-e-fragil-como-politica-de-estado-dizem-especialistas.htm>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CIEGLINSKI, Amanda. PDE é frágil como política de Estado, dizem especialistas. **UOL Educação**, 2009. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2009/09/15/pde-e-fragil-como-politica-de-estado-dizem-especialistas.htm>. Acesso em: 8 set. 2025.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016/extensao-tecnologica-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2013.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Nota Pública do CONIF sobre a proposta de reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF, 17 abr. 2018. Disponível

em: https://portal.ifro.edu.br/images/Jornalismo/17-04-18/17_4_2018_nota_p%C3%BAblica_reordenamento.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Nota Oficial sobre os cortes orçamentários na Educação Profissional, Científica e Tecnológica 2026**. Brasília, DF: CONIF, 23 dez. 2025. Disponível em: <https://portal.CONIF.org.br/geral/nota-oficial-sobre-os-cortes-orcamentarios-na-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2026>. Acesso em: 21 fev. 2026.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2014. (Texto para Discussão, n. 1950). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/ef739b14-8977-4938-9bd2-2779fab88e1d>. Acesso em: 13 set. 2025.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Silvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (Org.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014. p. 55-70.

COSTA, Gilberto. Relembre o passo a passo da tentativa de golpe no 8/1. **Agência Brasil**, Brasília, 8 jan. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2024-01/relembre-o-passo-passo-da-tentativa-de-golpe-no-81>. Acesso em: 28 nov. 2025.

DELEVEDOVE, Késia Zoteli de Oliveira; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. Diálogos entre a teoria e a prática da extensão: compreendendo o contexto do Instituto Federal do Espírito Santo. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6874>. Acesso em: 13 set. 2025.

DEUS, Sandra de. **Extensão universitária: trajetórias e desafios**. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216079>. Acesso em: 2 fev. 2025.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9 ed. Civilização Brasileira, 1984.

ESCOLA DE FORMAÇÃO SOCIALISTA. **Análise da Conjuntura nº 001/2023: Entre a democracia restrita e o fascismo**. Blogspot, 3 mar. 2023. Disponível em: <https://escoladeformacaosocialista.blogspot.com/2023/03/analise-da-conjuntura-n-0012023.html>. Acesso em: 28 nov. 2025.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de Interpretação Sociológica**. 5 ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Marcelo dos Santos; MACIEL, Cristiano Peixoto. Contribuições à pós-graduação lato sensu em Educação Ambiental do Instituto Federal Fluminense sob o olhar do ensino, pesquisa e extensão. **Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego**, Campos dos Goytacazes, v. 14, n. 2, p. 321-342, 2020. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/boletim/article/view/15359>. Acesso em: 14 jun. 2025.

FILHO, Antônio Gonçalves *et al.* O sistema da dívida pública, a contrarreforma da previdência e o risco para a seguridade social. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, p. 514–532, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321165167028/html/>. Acesso em: 13 set. 2025.

FLORES, Laiane Frescura; MELLO, Débora Teixeira de. O impacto da extensão na formação discente, a experiência como prática formativa: um estudo no contexto de um Instituto Federal no Rio Grande do Sul. **Revista Conexão UEPG**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/pt_BR/article/view/14465. Acesso em: 22 mar. 2025.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FONSECA, Karine Andrade *et al.* Institutos Federais: política expansionista da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 6, n. 3, p. 469-480, 2024. Disponível em: <https://www.ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/555>. Acesso em: 3 mar. 2025.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? Múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Revista Marx e o Marxismo-Revista do NIEP-Marx**, v. 8, n. 14, 2020. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/351>. Acesso em: 13 set. 2025.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o Capital-Imperialismo: Teoria e História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Editora UFRJ, 2010.

FORPROEX. **Indicadores brasileiros de extensão universitária (IBEU): relatório de pesquisa 2017**. Organização de Manoel Maximiano Junior *et al.* Campina Grande: EDUFCEG, 2017. 60 p. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/bitstream/riufcg/30201/1/INDICADORES%20BRASILEIROS%20DE%20EXTENS%C3%83O%20UNIVERSIT%C3%81RIA%20-%20E-BOOK%20EDUFCEG%202017.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2025.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. UNB, Brasília, 04 e 05 de novembro de 1987. Brasília, DF: FORPROEX, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Carta de Goiânia: XXXVI Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2014-XXXVI-Encontro-Nacional-do-FORPROEX_GO.pdf. Acesso em: 20 dez. 2025.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO OU CARGOS EQUIVALENTES DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (FORPROEXT). Contribuições para a política de extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: REUNIÃO DO FORPROEXT, 2015, Brasília. **Contribuições para a política de extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: FORPROEXT, 2015. Disponível em: https://proex.ifmt.edu.br/media/filer_public/c8/49/c84966a5-e3cf-4eaf-a8e9-16a247d20238/xiii-forproext-contribuicoes-para-a-politica-de-extensao-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2015.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

FRANÇA, Everaldo de; FREITAS, Alex Canal; NASCIMENTO, Hiata Anderson Silva do. Os impactos de atividades de extensão na região Noreste do Espírito Santo: iniciativas inovadoras do Instituto Federal - Câmpus Barra de São Francisco. **Revista UFG**, Goiânia, v. 15, n. 17, p. 65-81, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48541/23846>. Acesso em: 29 abr. 2025.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli; NÉLSIS, Camila Magalhães; NUNES, Letícia Soares. A crítica marxista ao desenvolvimento (in) sustentável. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 41-51, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/NLZZZWfwtHXHYMMPKz5YtQB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista brasileira de Educação**, v. 14, p. 168-194, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>. Acesso em: 13 mar. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1129-1152, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>. Acesso em: 13 mar. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**. Rio de Janeiro: LPP/Uerj, 2017. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/graduacao/frigoto-escolasempartido.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p. 241-288, 2006. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-09.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 125-151. Disponível em: <https://ppfh.com.br/institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-relacao-com-o-ensino-medio-integrado-e-o-projeto-societario-de-desenvolvimento/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no Governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 2, n. 2, p. 118-138, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/66270>. Acesso em: 13 mar. 2025.

FRUTUOSO, Tomé de Pádua. **O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

FUINI, Lucas Labigalini; BOVO, Audria Alessandra; DIAS, Vagno Emygdio Machado. A experiência de curricularização da extensão no Instituto Federal de São Paulo: uma análise introdutória. **Revista Extensão & Cidadania**, [S. l.], v. 11, n. 19, p. 43-66, 2023.

G1. **Governo Bolsonaro: cinco perguntas sobre o corte das bolsas de pós-graduação**. Rio de Janeiro: G1, 9 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/09/governo-bolsonaro-cinco-perguntas-sobre-o-corte-das-bolsas-de-pos-graduacao.ghtml>. Acesso em: 27 nov. 2025.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, n. 1-18, p. 1, 2017. Disponível em: https://paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso: 3 abr. 2025.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2025.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>. Acesso em: 22 out. 2025.

GONÇALVES, Aline Lima. Uso de resumos e palavras-chave em Ciências Sociais: uma avaliação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, n. 26, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2008v13n26p78>. Acesso em: 25 jan. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: obra completa**. Tradução IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Vol. 1.

GRESPLAN, Jorge. **Marx: uma introdução**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2008. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3858>. Acesso em: 22 abr. 2025.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HELOANI, Roberto. **Modelos de Gestão e Educação: gerencialismo e subjetividade**. São Paulo: Cortez, 2018.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMPERATORE, Simone Loureiro; PEDDE, Valdir. Curricularização da extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. *In*: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITÁRIA, 13., 2015, Havana. **Anais** [...] Havana, Cuba, 2015. Disponível em: https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Prestação de Contas Ordinário Anual: Relatório de Gestão do Exercício de 2009**. Goiânia: IFG, 2010. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/relatoriogestao2009.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Prestação de contas ordinário anual: relatório de gestão do exercício de 2010**. Goiânia: IFG, 2011. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/relatoriogestao2010.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Prestação de contas ordinário anual: relatório de gestão do exercício de 2011**. Goiânia: IFG, 2012. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/relatoriogestao2011.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Prestação de contas ordinário anual: relatório de gestão consolidado do exercício de 2012**. Goiânia: IFG, 2013. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/relatoriogestao2012.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Prestação de contas ordinário anual: relatório de gestão consolidado do exercício de 2013**. Goiânia: IFG, 2014. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/relatoriogestao2013.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Prestação de contas ordinário anual: relatório de gestão consolidado do exercício de 2014**. Goiânia: IFG, 2015. Disponível

em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/relatoriogestao2014.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Relatório de Gestão IFG 2015**. Goiânia: IFG, 2016. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/RG_IFG_2015.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Relatório de Gestão IFG 2016**. Goiânia: IFG, 2017. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202016.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Relatório de Gestão IFG 2017**. Goiânia: IFG, 2018. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/Relatorio_Gestao_IFG_2017_TCU.pdf. Acesso em: 19 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Relatório de Gestão IFG 2018**. Goiânia: IFG, 2019. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/Relatorio_Gestao_IFG_2018-Vers%C3%A3o%20Final.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Relatório anual de gestão IFG 2019**. Goiânia: IFG, 2020. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/relatorio_gestao_ifg_2019.pdf. Acesso em: 22 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Relatório anual de gestão IFG 2020**. Goiânia: IFG, 2021. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/RAG_2020_31-03-2021.pdf. Acesso em: 22 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Relatório anual de gestão: RAG 2021 - IFG**. Goiânia: IFG, 2022. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/RAG-2021_final-15-6-22.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Relatório anual de gestão: RAG 2022 - IFG**. Goiânia: IFG, 2023. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Gest%C3%A3o%202022%20-%20Consolidado.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Relatório anual de gestão: RAG 2023 - IFG**. Goiânia: IFG, 2024. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/RAG%202023%20\(consolidado\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/RAG%202023%20(consolidado).pdf). Acesso em: 25 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Relatório anual de gestão: RAG 2024 - IFG**. Goiânia: IFG, 2025. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1yW1_1pDctmOKygYinnPzjpX7-8ACLBvP/view. Acesso em: 27 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Conselho Superior. **Resolução nº 32, de 10 de dezembro de 2018**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG 2019-2023. Goiânia: IFG, 2018. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2032%202018.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Conselho Superior. **Resolução nº 24, de 8 de julho de 2019**. Aprova o regulamento das ações de extensão no IFG. Goiânia: IFG, 2019. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/3734/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2024%202019-editado-4.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Conselho Superior. **Resolução nº 91, de 9 de julho de 2021**. Altera o Regimento Geral do IFG e revoga a Resolução Consup nº 40, de 13 de dezembro de 2018. Goiânia: IFG, 2021. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11547/Estatuto_IFG_2018.pdf. Acesso em: 29 jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Portaria nº 516, de 22 de março de 2017**. Aprova as normas, os conceitos e as orientações administrativas para o desenvolvimento das Ações de Extensão no âmbito do IFG. Goiânia: IFG, 2017. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1028/regulamentoextensao.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Projeto Político Pedagógico Institucional**. [Goiânia]: IFG, [2018]. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI_IFG_2018.pdf. Acesso em: 3 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Pró-Reitoria de Extensão. **Planos Locais de Extensão: planejamento institucional voltado para a promoção de ações de extensão por meio da integração local e regional, com foco na constituição da territorialidade, em seus aspectos curriculares, culturais e socioeconômicos**. Goiânia: IFG, 2020. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1124/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Plano%20Local%20de%20Extens%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). Pró-Reitoria de Extensão. **Plano Local de Extensão: sugestão de Roteiro (Metodologia)**. [Goiânia]: IFG, [2021]. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/3734/Roteiro%20PLE.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 119-127, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156352012.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e pesquisa**, v. 46, p. e214645, 2020. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/169869. Acesso 13 set. 2025.

JUNIOR, Antonio Menezes; BRZEZINSKI, Iria. Uma Ponte para o Futuro e o Encontro com o Futuro: A Persistente Tensão entre a Normatividade e o Mundo Vivido

Habermasiano. **Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 8, n. 1, p. 131-150, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/3416>. 3 fev. 2026.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 297-318, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10762>. Acesso em: 2 jul. 2025.

LÊNIN, Vladímir I. Ulianov. **O Estado e a Revolução**. Montecristo, 2022.

LIMA, Marcos Ricardo. Pronatec-Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e emprego: uma crítica na perspectiva marxista. **Revista RET: Rede de Estudos do Trabalho**. v. 5, n. 11, 2012.

LÔBO, Sônia Aparecida. Da escola de Aprendizizes Artífices à ETFG: educação e disciplinarização para o trabalho. In: BARBOSA, Walimir; PARANHOS, Murilo Ferreira; LÔBO, Sônia Aparecida (org.). **Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas: a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990**. Goiânia: Editora IFG, 2015. p. 69-93. Disponível em: <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/view/11/10/32>. Acesso em: 3 jun. 2025.

LÔBO, Sônia Aparecida; BARBOSA, Walimir. O curso de licenciatura em história do IFG: conjuntura político/institucional e desafios da criação e da consolidação. In: MACHADO, Flávia Pereira; CARDOSO, Maria Abadia; BORGES, Rafael (org.). **Licenciatura em história do IFG: dez anos de desafios na formação do professor pesquisador**. Goiânia: Editora IFG, 2019. p. 21-39. Disponível em: <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/view/37/21/107>. Acesso em: 17 out. 2025.

LOPES, Luiz Antonio Coelho; BERNARDES, Francesca Ribeiro. Estruturas administrativas das universidades brasileiras. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO DA FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO DA USP, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2005. Disponível em: <https://sistema.semead.com.br/8semead/resultado/trabalhosPDF/50.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [S.l.: s.n.], 1986.

LUNARDI, Raquel *et al.* A Extensão no Instituto Federal Farroupilha (IFFar): construindo saberes e aproximando pessoas. **Boletim Técnico-Científico**, Santa Maria, v. 6, n. 1, p. 9-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.iffarroupilha.edu.br/index.php/boletim-tecnico-cientifico/article/download/267/200/>. Acesso em: 14 maio 2025.

MACHADO, Flávia Pereira; PIRES, Luciene Lima de Assis; BARBOSA, Walimir. Entre artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino e de trabalho no IFG (1930-1990). In: BARBOSA, Walimir; PARANHOS, Murilo Ferreira; LÔBO, Sônia A. (org.). **Instituto Federal de Goiás: história, reconfigurações e perspectivas: a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação**

histórica até os anos 1990. Goiânia: Editora IFG, 2015. p. 13-44. Disponível em: <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/view/11/10/32>. Acesso em: 20 set. 2025.

MACHADO, Maria Margaria; MAIA, Júlio César Apolinário (org.). **Antonio Gramsci: escritos sobre escola e educação de trabalhadores (1916-1922).** Marília: Lutas Anticapital, 2024. 216p.

MACIEL, David. As metamorfoses do neoliberalismo no Brasil Contemporâneo: governos do PT e hegemonia neoliberal. **XXVII Simpósio Nacional de História-Conhecimento histórico e diálogo social**, 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874916_144018d060b78a503f349f9398bd21f3.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, v. 13, n. 11, p. 98-108, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48390>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MAIA, Guilherme Leite; SOUTO, Ismael Dionísio; SOUSA, Beatriz Alves de. Perfil dos Núcleos de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB): período 2014 a 2018. **Revista Práxis: saberes da extensão**, João Pessoa, v. 7, n. 14, p. 31-43, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/view/2991>. Acesso em: 2 fev. 2026.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANDEL, Ernest. O Estado na fase do capitalismo tardio. In: Mandel, Ernest. **O capitalismo tardio.** São Paulo: Abril Cultural (Os economistas), 1982.

MARINHO, Paulo; LUCENA, Rodrigo de Melo; CARDOSO, Vanda Figueredo. Avaliação de processos de gestão em um Instituto Federal: uma análise a partir do desenvolvimento do estágio:(des) conexão entre ensino e extensão. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 572–590, 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/131382/2/435357.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução.** 4. ed. Florianópolis: Insular, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. **Grundrisse – manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MATOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELO, Gertrudes Nunes de *et al.* Ansiedade, depressão e qualidade de vida em mulheres participantes do projeto de extensão “Mais Ativo” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). **Revista Práxis: saberes da extensão**, João Pessoa, v. 5, n. 8, p. 79-88, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/download/1293/609>. Acesso em: 7 abr. 2025.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de; MOURA, Dante Henrique. PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): Orientações para a educação profissional no Brasil. **Holos**, v. 3, p. 3-15, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5766>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MESSA, Tais Souza; NOGUEIRA, Carmen Regina Dorneles; COLVERO, Ronaldo Bernardino. O Programa Interinstitucional Cidades Educadoras da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal Farroupilha. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n. 6, p. 357-367, 2023. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/747>. Acesso em: 22 fev. 2026.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MODOLON, Tatiane; JULIANI, Douglas Paulesky; BLEICHER, Sabrina. Política Nacional de Educação Ambiental em atividades de extensão do Instituto Federal de Santa Catarina-câmpus da região sul do estado. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 191-209, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5919>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MONSANI, Diego; PEREIRA, Patricia Kellen. Maratona da leitura: um relato de experiência de um programa de extensão aplicado na Biblioteca do Instituto Federal Catarinense Sombrio. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 532-541, 2018. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1465>. Acesso em: 3 jul. 2025.

MONTALVÃO, Luciano Alvarenga. **Bolsa-Formação/Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Instituto Federal de Goiás: concepções dos gestores**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2015. Disponível em: <http://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/870>. Acesso em: 7 out. 2025.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MONTEIRO, André; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Os sistemas de informação gerencial: contributos à avaliação das atividades de extensão do Instituto Federal de Educação do

Ceará. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://actasapientia.com.br/index.php/acsa/article/view/18>. Acesso em: 7 jun. 2025.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, RN, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/11/110>. Acesso em: 9 ago. 2025.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **A participação da extensão universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/dda247a5-9053-4d11-8f54-d4d346520b6a>. Acesso em: 11 fev. 2025.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Onde Falha o Plano Nacional de Extensão? **Interagir: pensando a extensão**, n. 4, p. 7-14, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/interagir/article/view/21099>. Acesso em: 7 jan. 2026.

OKOLI, C. Critical Realist Considerations for Literature Reviews. **SSRN Electronic Journal**, Rochester, NY, dez. 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2700524>. Acesso em: 6 mar. 2025.

OKUMURA, Julio Hideyshi; NOVAES, Henrique Tahan. As cruzadas de Florestan Fernandes em defesa da escola pública nos anos 1950-1960. *In*: FERNANDES, Florestan. **A conspiração contra a escola pública**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. O momento Lênin. **Novos estudos CEBRAP**, v. 2, n. 75, p. 23-47, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/tWmdjM9Tbnv4vmfZKfmMXSq/?lang=pt>. Acesso em: 1º mar. 2025.

OLIVEIRA, Ines Barbosa (org.). **A democracia no cotidiano da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2005.

OLIVEIRA, Wemerson Fittipalldy de; BARBOSA, Lorena Rodrigues; LOBÃO, Mário Sérgio Pedroza. Gestão democrática e participativa: notas teóricas sobre desafios à construção de uma educação integral no contexto dos institutos federais. **Revista Conexão na Amazônia**, v. 2, n. edição especial, p. 131-150, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifac.edu.br/index.php/revistarca/article/view/70>. Acesso em: 22 out. 2024.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia-IFETS. **Revista Retta**, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2010. Disponível em: <https://mapadatese.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otranto.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

OTRANTO, Celia Regina. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. **Universidade e Sociedade**, v. 16, n. 38, p. 19-29, 2006.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional**.

Brasília: [s.n.], 2010. Disponível

em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2025.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1973. p. 173.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PASSOS, Leandro; PASSOS, Luana; SILVA, Edinaldo Nascimento da. Extensão e diversidade cultural no Instituto Federal Campus Três Lagoas (MS-Brasil). **Revista UFG**, Goiânia, v. 19, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/57029>. Acesso em: 11 mar. 2025.

PAVÃO, Eduardo Nunes Alvares. **O Asylo de Meninos Desvalidos (1875-1894): Uma instituição disciplinar de assistência à infância desamparada na Corte Imperial**. XXVIII Simpósio Nacional de História, 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874917_687212cb617b96272eb4603d96de7324.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

PEREIRA, Josué Vidal. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: cursos de mercado ou mercado de cursos? **Revista Espaço Crítico**, Aparecida de Goiânia, v. 3, n. 1, p. 33-61, jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/rec/article/view/1193>. Acesso em: 7 maio 2025.

PEREIRA, Rafael Madruga; MONTIEL, Fabiana Celente. A Metodologia de implementação da curricularização da extensão no Instituto Federal Sul-rio-grandense. **Caminho Aberto: revista de extensão do IFSC**, [S. l.], v. 17, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/3633>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PESSINI, Magali Inês; CALABRÓ, Luciana. Caracterização da produção científica dos gestores de Pesquisa e de Extensão dos Institutos Federais com CI 4. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 18, n. 3, p. 121-135, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/3569>. Acesso em: 6 jul. 2025.

POSSA, André Dala *et al.* O Pronatec e a extensão tecnológica nos Institutos Federais de Educação: contribuições para o ensino. **Caminho Aberto: revista de extensão do IFSC**, [S. l.], n. 1, p. 33-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/1645/1205>. Acesso em: 20 maio 2025.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

PUCCINI, Lucas Rebelo Silva *et al.* Comparativo entre as bases de dados PubMed, SciELO e Google Acadêmico com o foco na temática Educação Médica. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 28, p. 75-82, ago. 2015. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/301>. Acesso em: 11 dez. 2025.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2269>. Acesso em: 17 out. 2024.

RAMOS, Marise. Prefácio. In: BERTOLLI, Sarah; ROSA, Olliver Mariano. **Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: quase dois séculos mudando o Brasil**. Goiânia: Ed. IFG, Ed. IF Goiano, 2024. p. 19-25. Disponível em: <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/view/226/63/1701>. Acesso em: 18 nov. 2025.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?**. 1984. 233 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1984. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/67393>. Acesso em: 11 set. 2024.

RODRIGUES, Paulla Vieira; CARVALHO, Diego Soares. A curricularização da extensão no curso de licenciatura em ciências biológicas do Instituto Federal de Rondônia - Campus Colorado do Oeste. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 19, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/pt_BR/article/view/21838. Acesso em: 3 jun. 2025.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/689>. Acesso em 29 fev. 2025.

SANTOS, Kátia Ferreira; CARVALHO, Edione Teixeira de; HERRERA, Manuel González. A Interpretação Ambiental na Perspectiva dos Projetos do Departamento de Extensão do Instituto Federal de Mato Grosso Campus Cáceres. **Research, Society and Development**, [S.I.], v. 9, n. 6, 2020.

SARAIVA, Illyushin Zaak; BUTZEN, Eduardo; MOREJON, Camilo Freddy. Influências da pandemia covid-19 sobre a Extensão Tecnológica num Instituto Federal. **Revista Extensão & Sociedade| Especial Covid-19**, [S.I.], v. 12, n. 1, p. 69-80, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/20715>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202. Acesso em: 13 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SCHARDOSIM, Chris Royes *et al.* Relato sobre os desafios da produção de material didático audiovisual em um projeto de Extensão do Instituto Federal Catarinense. **Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense**, Blumenau, v. 8, n. 16, p. 132-140, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/2099/2113>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; SANTOS, Valéria Prazeres dos; RIOS, Roseane Oliveira. A atuação dos aparelhos privados de hegemonia para controle da educação. **Revista Práxis Educacional**, v. 21, n. 52, 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/16851>. Acesso em: 14 dez. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022022000100745. Acesso em: 28 jun. 2025.

SILVA, Lucas Braga da; SANTOS, Josilene Tavares Barbosa dos. Produção científica: uma análise nos anais da jornada de iniciação científica e extensão do Instituto Federal do Tocantins. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 15, n. 1/2, p. 64-72, 2017. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/126488>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SILVA, Marcelo Lira. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 11, n. 1, p. 74-102, 2019.

SILVA, Marcelo Lira. A natureza e os fundamentos do neoliberalismo. **Org & demo**, Marília, v. 14, n. 2, p. 127-154, 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/3427>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, Marcelo Lira. Integrações desintegradas: os (des) caminhos da educação profissional e "tecnológica" no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 1, p. 449-470, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3869>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SOUZA, Olga Suely Soares. A extensão universitária e as universidades populares. **Revista da FACED Universidade Federal da Bahia**, n. 9, p. 253-264, 2005. Disponível em: <http://antiga.uffs.edu.br/wp/wp-content/uploads/2010/06/A-extens%C3%A3o-universit%C3%A1ria-e-as-Universidades-Populares.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SOUZA, Ráisa Mendes Fernandes *de al.* Um projeto de extensão voltado para o incentivo à leitura de obras literárias e cinematográficas: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2013. Disponível em:

SOUZA, Rafaelle da Silva; BRANDÃO, Raiane Araujo. Divulgação científica para combater notícias falsas sobre a covid-19: um projeto de extensão do Instituto Federal da Bahia. **Science and Knowledge in Focus**, Macapá, v. 3, n. 2, p. 7-24, 2020. Disponível em: https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/interacao/pt_BR/article/view/897. Acesso em: 20 jun. 2025.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. *In*: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

TEIXEIRA, Carol. O que é o Sistema S? Entenda o que é, como funciona e como surgiu. **Rádio Senado**, Brasília, DF, 11 maio 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/05/11/o-que-e-o-sistema-s-entenda-o-que-e-como-funciona-e-como-surgiu>. Acesso em: 28 nov. 2025.

TIBLE, Jean. Marx contra o Estado. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 53-87, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/5PGDJPdf8J3ZSVj5pQH4kdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

TORRES, Felipe do Couto. Capoeira e extensão no Instituto Federal de Brasília: o saber popular no jogo da extensão. **Criar Educação**, Criciúma, v. 12, n. 2, p. 68-91, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/7906>. Acesso em: 20 jun. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Rosa Maria. O capitalismo regulado e a descoberta da periferia. *In*: **Celso Furtado: reforma, política e ideologia (1950-1964)**. Santo André: Editora UFABC, 2019. p. 147-177. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6k7h8/pdf/vieira-9786589992271.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2024.