

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

ANA JÚLIA RÊGO VIEIRA DA LUZ

**INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA)**

DOURADOS-MS

2025

ANA JÚLIA RÊGO VIEIRA DA LUZ

**INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA)**

Tese de Doutorado em Educação apresentada a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – *Stricto Sensu*, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Nunes Militão.

Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.

DOURADOS-MS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L979i Luz, Ana Júlia Rêgo Vieira Da
INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA) [recurso eletrônico] /
Ana Júlia Rêgo Vieira Da Luz. -- 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Andréia Nunes Militão.
Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. formação de professores. 2. curricularização da extensão. 3. Instituto Federal. 4. licenciatura.
5. inserção da extensão no currículo. I. Militão, Andréia Nunes. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão
Orientadora (UFGD)

Profa. Dra. Andréa Kochhann Machado
Titular externo (UEG)

Profa. Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira
Titular externo (UEL)

Profa. Dra. Maria Alice Miranda Aranda
Titular Interno (UFGD)

Profa. Dra. Marta Coelho Castro Troquez
Titular Interno (UFGD)

Ao Heitor, meu filho, que todos os dias renova minhas forças para lutar e seguir firme a minha jornada, pessoal, profissional e acadêmica. Quero ser melhor a cada dia por ele e mostrando o valor da educação em nossas vidas.

Aos meus pais, Luiz e Conceição, por mostrarem o valor da educação e por terem plantado em mim essa sementinha do ser Professora.

Ao meu marido, Júnior, por segurar a barra em muitas situações e me apoiar nesse sonho. Essa vitória é nossa, pois sem vocês eu não teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Até aqui Deus me sustentou, e agradeço a Ele por ter sido bom e misericordioso comigo. À Mãe da Divina Providência e a Santa Teresinha do Menino Jesus, pelo amparo maternal ao longo dessa caminhada.

À Professora Andréia Nunes Militão por me orientar nessa jornada, por sua orientação atenta e sensibilidade ao perceber que eu não estava segura e confiante com o projeto anterior. Pelo exemplo de professora que honra seu compromisso com a Educação e se dedica diuturnamente a essa missão de vida.

Às Professoras Marta Furlan, Andréa Kochhann, Maria Alice Aranda e Marta Troquez pelas contribuições a esta pesquisa. As contribuições que deram foram muito valiosas, mas queria agradecer acima de tudo pelo carinho, a gentileza e respeito que fizeram as suas contribuições. Muito Obrigada!

À UFGD e ao IFMA Campus Caxias que, por meio dessa parceria, proporcionaram a mim e aos meus colegas a oportunidade de nos tornarmos Doutores em Educação por meio de uma instituição de ensino tão renomada e um programa de pós-graduação de tão alto nível.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pelos ensinamentos, em especial aos Professores Giovani Bezerra, Alessandra Furtado, Aline Maira e Thaise Silva, que são a prova de que conhecimento e humildade podem andar lado a lado. Estendo esse agradecimento ao Professor Fábio Perboni, que, além de excelente professor, é um ser humano ímpar e que, de forma brilhante, me deu uma aula sobre implementação no saguão do hotel em Teresina. Obrigada de coração.

À Valquíria, em nome de todos do PPGEdu, que sempre estiveram disponíveis para tirar nossas dúvidas e ajudar na resolução dos nossos problemas.

Aos colegas do PCI, agradeço pela caminhada e parceria nessa jornada. Em especial, agradeço à Vanêssa Xavier, companheira de viagens e orientações – essa jornada foi mais leve ao seu lado. À Arlene, pelas trocas nos corredores e durante as caronas Teresina-Caxias-Teresina. Ianna, Francisca, Madson, Filho, Cadu, Eliane, Cecília, Regina Célia, Jack, Regina Kleide, Alberic e Joniery: vocês são especiais.

À parceria com as “Meninas da Militão”: Sandra, com seu coração de mãe acolhedor; Carlinha, com sua gentileza e assertividade; Vanessa Gonçalves, com seu sorriso acolhedor; Sol, com sua meiguice; Lilian, com sua força e por ser tão prestativa; e Vanêssa, com seu bom humor que encanta e aquece o coração. Ter conhecido vocês nessa jornada foram um presente valioso.

À Luana, Isabela, Rubens e Sérgio: vocês são geniais.

Ao GEPPEF, agradeço por todas as trocas e aprendizados a mim proporcionados. Como é bom fazer parte de um grupo que ensina e engrandece com leveza.

Aos mais lindos da Linha de Formação de Professores: Francisca, Alberic, Lizi, Vanêssa e Sandra. Para a Sandra, quero fazer um agradecimento especial, por ter me acalmado quando eu estava nervosa e por sempre disponibilizar seu tempo para me ajudar. Sandra, você é uma mulher incrível. Obrigada por ter segurado minha mão quando eu precisei.

Aos colegas do IFMA, agradeço pela parceria e pelas trocas, mas não posso deixar de agradecer de forma especial e direcionada ao Francisco Oliveira, que me ajudou a organizar os e-mails e a agenda, facilitando minha vida durante o processo de captação de participantes para minhas entrevistas. Você é um amigo muito especial e querido, e sempre serei grata a você.

Aos queridos amigos da Equipe de Química: Fátima, Pedro, Leonardo, Joaldo, Wallonilson, Gilmar, Edelson, Erlandisson e Edmilson; tenho muita sorte por ter vocês como equipe de área. Obrigada por tudo.

Aos colegas do IFMA Janylla, Helen, Fernando Costa, Kedman, Gilson, Muniz, Joyce, Adriana, Queren, Alex, Laercio (Carlos Samuel), Diego, Ednara, Dona Francisca e Pat, essa jornada foi mais leve com vocês. Obrigada por todos os momentos, trocas, sorrisos e escuta.

A todos os servidores do IFMA que dispuseram de seu tempo para colaborar com minha pesquisa.

Quero agradecer aos meus pais, Luiz e Conceição, por amor, dedicação e esmero. Obrigada por me mostrarem o que é realmente importante e por me ensinarem a dar valor às pessoas e não às coisas. Aos meus irmãos, Anátalia, Vicente e Mateus, pela parceria, amizade e por me darem os tesouros da vida que são: José Mateus, Gustavo, Maria Luísa, Catarina e João.

Ao Júnior, por seu companheirismo, paciência, cuidado, amor, e por ter me proporcionado conhecer um amor seguro, confiante, parceiro e respeitoso. Por trazer à minha vida o Heitor, que é meu amor, a luz da minha vida.

Ao Heitor, que sempre acreditou em mim, que sofreu com minhas ausências, mas nunca deixou de demonstrar seu amor, confiança e fé de que eu concluiria essa jornada.

Ao seu sogro (Sr. Raimundo) e à dona sogra (Dora Rosa), por me acolherem na família de vocês e sempre me darem força e apoio. Luana, Luara, Anderson, Emmanuel, Janaína, Lucas, Maria, Josélia, Ingrid, Jonathas: vocês são especiais demais para mim.

Às cunhas Maíra e Lisa (lê-se Laysa), pela parceria, amizade e por todas as trocas e confiança que temos.

Às amigas do Cris, Nice e Francy: essa jornada não teria sido a mesma sem vocês. Obrigada pelas conversas, pela escuta e pelas trocas. Sou muito feliz por fazer parte desse quarteto de arteiras.

Às de casa: Glêce, Tia Corrita, Tia Mazinha e Vanessa, por serem apoio, suporte e ajuda diários. Ter vocês por perto é conforto e segurança. Obrigada por tudo e desculpem minhas ausências.

À minha Madrinha Francisca por seu amor orações e todo cuidado que sempre teve comigo. Amo a Sra. e o Dodó.

Ao Kaio Rodrigues, meu PSI, que segurou minha mão nessa jornada, foi apoio, suporte, balde de água fria (ele sabe). Obrigada por me ajudar nessa jornada, por confiar na minha capacidade quando, muitas vezes, nem eu mesma confiava em mim. Obrigada por não ter soltado minha mão.

À Dra. Pamela Moema, sem quem essa jornada teria sido muito mais difícil. Fazer terapia é vida.

Ao “Sr” Wesley (kkkkk, licença acadêmica, pois ele é bem “novim”), pela correção e formatação deste trabalho. Obrigada pela paciência, cuidado e zelo com a correção do meu trabalho.

Agradeço a todos que contribuíram para realizar esse meu sonho, que me ajudaram a chegar neste momento. Obrigada pelo apoio. Desculpem as ausências. Que Deus abençoe a todos nós e que Maria Santíssima nos cubra com Seu Manto de amor e proteção.

Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo.

[...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

[...] Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da história (Paulo Freire, 2021b, p. 53).

RESUMO

LUZ, Ana Júlia Rêgo Vieira da. **Inserção curricular da extensão universitária nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)**. Orientadora: Andréia Nunes Militão. 2025. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2025.

A presente tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, junto à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas. O objetivo da pesquisa é investigar a implementação da política de curricularização da extensão universitária nos cursos de licenciatura do IFMA. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, por meio da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Alicerçados no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, assim como outras instituições de ensino superior, devem acatar e implementar o que está previsto na Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão universitária. Diante disso, torna-se obrigatória a inserção da extensão nos cursos de graduação, devendo esta corresponder a, no mínimo, 10% da carga horária total do curso, sendo incorporada à matriz curricular e, consequentemente, ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos. Para atingir esse propósito, foi realizada uma investigação de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. O estudo envolveu servidores diretamente relacionados ao processo de inserção da extensão nos cursos de licenciatura do IFMA, a saber: servidores da Pró-Reitoria de Ensino e da Pró-Reitoria de Extensão, coordenadores de cursos de licenciatura, professores e chefes do Departamento de Extensão e Relações Institucionais. Para isso, aplicou-se um questionário por meio do Google Formulários e realizaram-se entrevistas semiestruturadas com 29 servidores, por meio da plataforma Google Meet. A análise das resoluções dos Institutos Federais do Brasil indicou que a inserção dos 10% da carga horária total dos cursos está prevista nesses documentos. Contudo, observam-se fragilidades, como ausência de diretrizes claras sobre o registro das atividades, mecanismos de autoavaliação, financiamento e formas de inserção dessa carga horária nas matrizes curriculares. No IFMA, a inserção da extensão está ocorrendo conforme previsto na legislação. Entretanto, conforme os relatos dos servidores, persistem pontos que precisam ser esclarecidos, como o registro das atividades e a definição de fontes de financiamento. Dessa forma, apresenta-se a tese de que *a inserção da extensão universitária nos cursos de licenciatura do IFMA está ocorrendo conforme determina a legislação; contudo, apresenta diversas fragilidades, como inconsistências no registro das atividades, déficit de financiamento, sobrecarga de tarefas para professores e estudantes, além da realização de ações isoladas, o que contraria o princípio da interdisciplinaridade.*

Palavras-chave: formação de professores; curricularização da extensão; Instituto Federal; licenciatura; inserção da extensão no currículo.

CURRICULAR INSERTION OF UNIVERSITY EXTENSION OF THE UNDERGRADUATE TEACHER TRAINING COURSES AT THE FEDERAL INSTITUTE OF MARANHÃO (IFMA)

ABSTRACT

This dissertation is affiliated with the Graduate Program in Education at the Faculty of Education of the Federal University of Grande Dourados, within the research line Teacher Education and Educational Practices. The aim of this research is to investigate the implementation of the policy for the curricularization of university extension in undergraduate teacher education programs at the Federal Institute of Maranhão (IFMA). The Federal Institutes of Education, Science and Technology were created in 2008 by Law No. 11,892, of December 29, 2008. Built upon the triad of teaching, research, and extension, these institutions – like other higher education institutions – must comply with Resolution CNE/CES No. 7, of December 18, 2018, which establishes the guidelines for university extension. According to this resolution, extension activities must correspond to at least 10% of the total course workload, being incorporated into the curricular matrix and, consequently, into the Political-Pedagogical Project (PPP) of each program. To achieve this objective, a qualitative research approach was adopted, involving bibliographic, documentary, and empirical research. The study included staff members directly involved in the process of integrating extension into IFMA's teacher education programs, namely: staff from the Pro-Rectorate of Teaching and the Pro-Rectorate of Extension, coordinators of teacher education programs, faculty members, and heads of the Department of Extension and Institutional Relations. Data collection consisted of a questionnaire administered via Google Forms and semi-structured interviews with 29 staff members, conducted through Google Meet. The analysis of resolutions from Federal Institutes across Brazil indicated that the 10% workload requirement is formally included in these documents. However, weaknesses were observed, such as the absence of clear guidelines for recording activities, mechanisms for self-assessment, funding sources, and strategies for incorporating this workload into curricular structures. At IFMA, the integration of extension is taking place in accordance with the legislation. Nevertheless, according to participants, certain aspects still require clarification, such as the recording of activities and the definition of funding sources. Thus, the thesis presented is *that the integration of university extension into IFMA's teacher education programs is occurring in compliance with legal requirements; however, it presents several weaknesses, such as inconsistencies in the recording of activities, lack of funding, work overload for faculty and students, and the prevalence of isolated actions, contrary to the principle of interdisciplinarity.*

Keywords: teacher education; extension curricularization; Federal Institute; teacher education degree; integration of extension into the curriculum.

INSERCIÓN CURRICULAR DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LOS CURSOS DE LICENCIATURA DEL INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA)

RESUMEN

La presente tesis está vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidade Federal da Grande Dourados, en la línea de investigación Formación Docente y Prácticas Educativas. El objetivo de la investigación es investigar la implementación de la política de curricularización de la extensión universitaria en los cursos de licenciatura del IFMA. Los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología fueron creados en el año 2008, mediante la Ley n. 11.892, de 29 de diciembre de 2008. Basados en el trípode Docencia-Investigación-Extensión, así como otras instituciones de educación superior, deben cumplir y ejecutar lo previsto en la Resolución CNE/CES n. 7, de 18 de diciembre de 2018, que establece los lineamientos para la extensión universitaria. Por consiguiente, la inclusión de la extensión en los cursos de grado se hace obligatoria, debiendo corresponder a al menos el 10% de la carga horaria total del curso, incorporándose a la matriz curricular y, consecuentemente, al Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de los cursos. Para lograr este propósito, se realizó una investigación de enfoque cualitativo, a través de investigación bibliográfica, documental y empírica. El estudio involucró a funcionarios directamente relacionados al proceso de inserción de la extensión en los cursos de licenciatura del IFMA, a saber: funcionarios de la Prorectoría de Enseñanza y de la Prorectoría de Extensión, coordinadores de los cursos de licenciatura, profesores y jefes del Departamento de Extensión y Relaciones Institucionales. Para ello, se aplicó un cuestionario mediante Google Forms y se realizaron entrevistas semiestructuradas a 29 funcionarios, por intermedio de la plataforma Google Meet. El análisis de las resoluciones de los Institutos Federales Brasileños indicó que la inserción del 10% de la carga horaria total de los cursos está prevista en estos documentos. Sin embargo, se observaron debilidades, como la ausencia de directrices claras sobre el registro de actividades, los mecanismos de autoevaluación, el financiamiento y las formas de inserción de esta carga horaria en las matrices curriculares. En IFMA, la inserción de la extensión se está implementando de acuerdo con lo previsto en la legislación. Entre tanto, según lo que han relatado los funcionarios, aún quedan puntos por aclarar, como el registro de actividades y la definición de las fuentes de financiamiento. De esa manera, se presenta la tesis de que *la inserción de la extensión universitaria en los cursos de licenciatura del IFMA está ocurriendo conforme lo determinado por legislación; no obstante, presenta diversas fragilidades, como inconsistencias en el registro de las actividades, déficit de financiamiento, sobrecarga de tareas para profesores y estudiantes, además de la realización de acciones aisladas, lo que contradice el principio de interdisciplinariedad.*

Palabras-clave: formación de profesores; curricularización de la extensión; Instituto Federal; licenciatura; inserción de la extensión en el currículo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Atividades Curriculares de Extensão
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSULP	Conselho Superior do Instituto Federal do Maranhão
DCEU	Diretrizes para a Inserção da Extensão Universitária
DE	Departamento de Ensino
DERI	Departamento de Extensão e Relações Institucionais
EaD	Educação a Distância
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAED	Faculdade de Educação
FAED	Faculdade de Educação
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
GEPPEF	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores
GT	Grupos de trabalho
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto(s) Federal(is)
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP	Instituto Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEU	Política Nacional de Extensão Universitária
PPC	Projetos Pedagógicos do Curso
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prenae	Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis
Proext	Pró-Reitoria de Extensão e Relações Institucionais
TCLE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
TFD	Teoria Fundamentada de Dados
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese do histórico da criação do Instituto Federal do Maranhão	36
Figura 2 – Resumo das vantagens e limitações do questionário eletrônico via internet	39
Figura 3 – Análise por Triangulação de Métodos.....	43
Figura 4 – Tela inicial do <i>Atlas.ti</i>	46
Figura 5 – Códigos e grupos de códigos utilizados na análise dos dados	46
Figura 6 – Rede criada no <i>Atlas.ti</i> de conexão e correlação entre os códigos utilizados na pesquisa bibliográfica.....	47
Figura 7 – Esquema de busca e refinamento da pesquisa.....	48
Figura 8 – Nuvem com as palavras-chaves dos trabalhos localizados no Portal da Capes	55
Figura 9 – Levantamento dos objetivos das pesquisas do Portal de Periódicos da Capes	56
Figura 10 – Síntese das perspectivas da formação de professores na extensão universitária segundo Kochhann (2017).....	60
Figura 11 – Concepções da Extensão a partir dos trabalhos pesquisados	63
Figura 12 – Indicações apontadas nos trabalhos sobre a inserção da extensão	64
Figura 13 – Concepções e modelos de Universidade	72
Figura 14 – Escola Técnica Federal do Maranhão	102
Figura 15 – Distribuição geográfica das unidades do IFMA	103
Figura 16 – Princípios básicos da Extensão universitária	108
Figura 17 – Distribuição geográfica dos Institutos Federais no Brasil.....	116
Figura 18 – Princípios norteadores da Extensão Universitária propostos pelo FORPROEX	120
Figura 19 – Formas adotadas pelos IF para implementação das Atividades Curricularizadas em seus campi	123
Figura 20 – Modelo de e-mail encaminhado a servidores do IFMA solicitando participação na pesquisa	134
Figura 21 – Mapa do Maranhão com a localização dos campi do IFMA no Estado.....	141
Figura 22 – Modelo de e-mail encaminhado a servidores do IFMA solicitando concessão de entrevista.....	158
Figura 23 – Rede da implementação da inserção da Extensão no IFMA.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de documentos analisados na pesquisa.....	35
Quadro 2 – Cursos superiores ofertados pelo IFMA.....	37
Quadro 3 – Levantamento dos cursos de licenciatura presentes no IFMA	37
Quadro 4 – Resumo do protocolo de pesquisa, critérios e filtros dos documentos.....	49
Quadro 5 – Resumo dos achados de pesquisa nos Anais da ANPED	49
Quadro 6 – Lista de artigos localizados no Portal da Capes com a temática Inserção da Extensão e Formação de Professores	53
Quadro 7 – Excertos com pontos positivos e vulnerabilidades apontados pelos autores ao longo de seus textos.....	57
Quadro 8 – Trabalhos encontrados na base de dados da BDTD	65
Quadro 9 – Objetivos gerais dos trabalhos encontrados na base de dados da BDTD.....	65
Quadro 10 – Cursos superiores ofertados pelo IFMA.....	104
Quadro 11 – Cursos de licenciatura ofertados pelo IFMA	104
Quadro 12 – Institutos Federais no Brasil, por região.....	117
Quadro 13 – Resoluções sobre a Inserção da Extensão nos Institutos Federais do Brasil.....	118
Quadro 14 – Instituições que contemplam ou não a modalidade à distância em sua Resolução da Inserção da Extensão	121
Quadro 15 – Síntese das escolhas para acompanhamento das atividades de extensão inseridas nos currículos.....	124
Quadro 16 – Síntese das resoluções dos IF no que diz respeito ao registro das atividades inseridas nos currículos	126
Quadro 17 – Síntese das Resoluções dos IF sobre a Autoavaliação das Atividades de Extensão	128
Quadro 18 – Síntese das escolhas para o financiamento da extensão inserida nos currículos dos Institutos Federais do Brasil	130
Quadro 19 – Descrição da experiência extensionista dos participantes	137
Quadro 20 – Cursos de licenciatura do IFMA.....	142
Quadro 21 – Levantamento carga horária (CH) de extensão nos cursos de licenciatura do IFMA	143
Quadro 22 – Ementa da disciplina Metodologia para o Ensino de Química I, Licenciatura em Química do IFMA Campus Açailândia	147

Quadro 23 – Ementa da disciplina Química Inorgânica II, Licenciatura em Química do IFMA Campus Açailândia	148
Quadro 24 – Ementa da disciplina Atividade de Extensão I, curso Licenciatura em Química IFMA Campus Caxias	149
Quadro 25 – Ementa da disciplina Atividade de Extensão I, curso Licenciatura em Química IFMA Campus Monte Castelo	151
Quadro 26 – Ementa da disciplina Atividade de Extensão I, curso Licenciatura em Matemática IFMA Campus Caxias	152
Quadro 27 – Ementa da disciplina Atividade de Extensão I, curso Licenciatura em Ciências Agrárias IFMA Campus Codó	154
Quadro 28 – Ementa da disciplina Atividade de Extensão II, curso Licenciatura em Ciências Agrárias IFMA Campus Codó	154
Quadro 29 – Ementa da disciplina Atividade de Extensão III, curso Licenciatura em Ciências Agrárias IFMA Campus Codó	155
Quadro 30 – Resumo de códigos e seus grupos	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de trabalhos localizados no Portal da Capes e BDTD sobre Formação de professores e a Inserção da Extensão, por região	51
Gráfico 2 – Abordagem de pesquisa dos trabalhos localizados no Portal da Capes e BDTD sobre Formação de professores e a Inserção da Extensão.....	51
Gráfico 3 – Metodologia adotada nas pesquisas analisadas	52
Gráfico 4 – Gráfico Treemap de frequência de palavras dos artigos localizados no Portal da Capes	54
Gráfico 5 – Gráfico Sankey com relação entre pontos positivos e vulnerabilidades da Extensão/Inserção apontados nos trabalhos	59
Gráfico 6 – Porcentagem de respondentes do questionário da pesquisa, de acordo com seu cargo/função	134
Gráfico 7 – Etnia dos participantes respondentes do questionário.....	135
Gráfico 8 – Participação dos entrevistados em atividades de extensão na graduação	136
Gráfico 9 – Relevância da Extensão universitária na formação dos entrevistados	137
Gráfico 10 – Porcentagem de participação dos servidores na reformulação do(s) PPC(s)	139
Gráfico 11 – Conhecimento dos servidores sobre os documentos legais que “embasam” a extensão	140

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO	22
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	27
2.1 Pesquisa bibliográfica	30
2.2 Análise documental	31
2.3 Campo da pesquisa	35
2.4 Coleta de dados.....	38
2.4.1 Survey	38
2.4.2 Entrevista.....	40
2.5 Critérios éticos.....	40
2.5.1 Critérios de Inclusão e exclusão	40
2.6 Análise dos dados.....	42
2.6.1 Software Atlas.ti	44
3 A INSERÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CENÁRIO CIENTÍFICO	48
3.1 Panorama da inserção da extensão segundo a literatura	50
3.2 Portal de Periódicos da Capes e a Inserção da Extensão: resultados e revelações	52
3.3 A produção acadêmica: o que está sendo pesquisado sobre a inserção da extensão	64
4 A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE E A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO NO TRIPÉ ENSINO- PESQUISA-EXTENSÃO.....	69
4.1 Os Institutos Federais e seu papel social com o desenvolvimento da educação brasileira	96
4.2 O Instituto Federal do Maranhão	102
5 A INSERÇÃO DA EXTENSÃO NOS INTITUTOS FEDERAIS	105
5.1 A Extensão Universitária segundo a legislação.....	106
5.2 A Inserção da Extensão nos Institutos Federais	115
6 A INSERÇÃO DA EXTENSÃO SOB A PERSPECTIVAS DOS ATORES DA IMPLEMENTAÇÃO NO IFMA.....	133
6.1 Análise do perfil dos servidores e seu conhecimento sobre a inserção das atividades de extensão no currículo dos cursos de licenciatura do IFMA.....	133
6.2 Projetos pedagógicos de curso	141
6.3 Percepção da inserção da extensão na descrição dos atores do processo	157
6.3.1 Estudo da inserção da extensão no IFMA: escolhas e consequências.....	160
6.3.2 Barreiras para inserção da extensão nos cursos de licenciatura do IFMA	163
6.3.3 Memória das atividades extensionistas: registro e acompanhamento.	169
6.3.4 Importância de atividades extensionistas para a formação cidadã e profissional	172
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
8 REFERÊNCIAS	184
ANEXO E APÊNDICES.....	198
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	199
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	202

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADORES	205
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DERI	206
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES.....	207
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PRÓ-REITORIAS.....	208

APRESENTAÇÃO

Os teus sonhos são meus
 Teus problemas são meus
 Tua vida também é minha vida
 Eu de ti cuidarei, nunca te deixarei
 Os teus sonhos eu realizarei
 Vou te levar, te conduzir
 E quando você alcançar
 Saberás que em todo tempo
 Eu estive ao seu lado
 (Sonhos – Esther Durán)

Escrever esta apresentação é, antes de tudo, percorrer mentalmente todo o caminho que me fez chegar até aqui. E posso afirmar que, até aqui, o Senhor me sustentou. Minha jornada no Doutorado não começou em agosto de 2021, em Teresina/Piauí, mas sim no interior desse Estado, na cidade de Monsenhor Gil, onde meu pai, o Sr. Luiz, nasceu – especificamente no interior da cidade, num povoado chamado Grotão (nome bem sugestivo, né?). Em uma visita à cidade de Currálinhos, também no interior do Piauí e vizinha de Monsenhor Gil, encontramos um dos amigos do meu pai da época de infância e adolescência, e o relato dele me deu ainda mais orgulho do meu PAI do que eu já tinha. Segundo esse amigo, ele e outros colegas zoavam meu pai porque ele caminhava seis léguas todos os dias para ir e voltar da escola. Então esse amigo disse assim: “Hoje o Luizão tá aí num carro bom e tem uma vida boa, e hoje tem dia que quase chega a faltar o que comer”. Então, se estou aqui hoje, foi porque meu PAI caminhou por mim.

Outro personagem importante nessa caminhada é minha mãe, Conceição, que me estimulou, ajudou, fez as correções do português, da concordância e no dia a dia. Sei que, se estou aqui hoje, devo tudo a eles.

Seu esforço proporcionou a mim e aos meus irmãos uma vida bem confortável, sem luxos, mas tendo tudo o que era necessário – afinal, somos filhos de professores. Sempre estudei em escola particular e, quando prestei vestibular, passei inicialmente para Licenciatura em Química na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Iniciei o curso em março de 2000, no turno vespertino, e, concomitantemente, cursava o Curso Técnico em Informática (vi que não era para mim essa vida de programadora). Por isso, prestei vestibular novamente e passei para o segundo semestre de 2000 no curso Tecnólogo em Radiologia, no então Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (CEFET-PI). Cursei, então, toda a formação dos dois cursos: Química à tarde e Radiologia à noite.

Após me formar fiz prova e ingressei na Pós-Graduação em Química Analítica na Universidade de São Paulo (USP) no Campus de São Carlos. Não tinha bolsa e por esse motivo

todas as férias eu voltava para dar aula no período especial da UESPI¹, um período de crescimento pessoal e profissional. Quando finalizei o mestrado, em 2006, precisava voltar para casa, pois havia terminado um relacionamento, estava cansada, e, por esse motivo, acabei “recusando” duas propostas de doutorado – uma em Santa Maria, Rio Grande do Sul, e outra em Ribeirão Preto, São Paulo.

Enfim, quando retornei, fiz provas para professor substituto em uma faculdade particular (para cobrir a licença-maternidade de uma professora) e fiquei um semestre nessa instituição. Em seguida, fiz provas para a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e para a UESPI, sendo aprovada em ambas. Minha estadia na universidade particular acabou abrindo portas, e fui chamada como professora em uma faculdade particular.

Em meados de março de 2009, fiz o concurso e fui aprovada como professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Contudo, só fui convocada para assumir o cargo em dezembro de 2009, e tomei posse em janeiro de 2010, no Campus Açailândia, onde permaneci por um ano e cinco meses.

Desde minha temporada em Açailândia, envolvi-me em várias atividades de ensino e extensão. Porém, foi no Campus Caxias que tive um contato mais direto com a extensão universitária. Ajudei a organizar feiras de ciências, a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, entre outras atividades e eventos. Fui a primeira coordenadora do Curso de Licenciatura em Química do nosso campus, ocupando a função por aproximadamente quatro anos.

Durante minha gestão na coordenação, surgiu a demanda de uma escola da cidade de Aldeias Altas, que precisava de treinamento para os estagiários que iriam atuar em um laboratório de química, realizando experimentos para estudantes do Ensino Fundamental. Esses estagiários eram alunos do Ensino Médio selecionados para trabalhar no laboratório, o que nos impôs o desafio de desenvolver práticas adequadas à realidade da escola e dos próprios estagiários.

Inicialmente, os alunos da primeira turma da Licenciatura em Química foram convidados a desenvolver experimentos simples e de baixo custo, e fomos até a escola realizar a atividade. Após essa experiência, a empolgação dos alunos foi tanta que conseguiram um convite para ir a um povoado chamado Cabeceira dos Cavalos. Dessa vez, eram alunos do curso de Química, mas já tínhamos também estudantes do curso de Ciências Biológicas.

Nessa nova atividade, eles apresentaram palestras e experimentos para os alunos de uma escola local. Na oportunidade, também conheceram um pouco da comunidade: viram como é

¹ O período especial referia-se a um vestibular específico para cursos de licenciatura plena em regime especial, durante o período de férias escolares (janeiro e julho). Era ofertado em vários *campi* por todo o estado.

produzida a farinha, como se extrai o óleo do coco babaçu. Foi uma experiência riquíssima, que despertou ainda mais o desejo dos alunos de atuarem junto à comunidade e consolidou o projeto Licenciatura na Comunidade.

Esse projeto foi bastante importante para mim e para os alunos, que já perguntavam quando e onde seria o próximo. Contudo, como tudo que é bom dura pouco, depois de dois anos o projeto foi descontinuado. Chegou um momento em que não tínhamos mais condições de mantê-lo, pois a instituição não dispunha de ônibus para transportar os alunos e, quando o ônibus da instituição voltou a circular, só havia um motorista (para o carro e para o ônibus). Acabaram por dispensar os alunos da atividade de extensão, pois um professor precisava do carro e do motorista para pegar carcaças na BR.

Eu já estava muito descontente com algumas situações, e esse episódio foi a gota d'água que me fez descontinuar o projeto.

Vale ressaltar que, ao longo dos quatro anos em que estive na coordenação, além do Licenciatura na Comunidade, também coordenava um projeto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sempre estive envolvida em projetos na escola, fossem de ensino ou de extensão. Sempre fui a professora que topava as ideias dos colegas e embarcava nas atividades.

Mesmo me afastando da coordenação, não deixei os projetos na área de educação. Por ser da área de Química, realizei poucos trabalhos com a Licenciatura na área de Química Aplicada. Sempre “fui da Educação”, e até os colegas, em reuniões, diziam: “A Ana é da Educação”. Isso, por um tempo, me incomodou e me fez sentir diminuída, mas, com o passar do tempo, percebi que era isso que eu gostava e que era na área de Educação que eu queria fazer meu Doutorado.

Fiz seleção para outros programas, mas sempre “batia na trave”. Passava na prova escrita, mas não estava entre os classificados na entrevista. Enfim, não acredito no acaso e sei que era Deus me preparando para esse momento.

Em maio de 2021, foi lançado o Edital PROPP n. 14, de 28 de maio de 2021, que materializou o termo de cooperação técnica celebrado entre a UFGD e o Campus Caxias IFMA. O edital previa a abertura de uma turma de pós-graduação em Educação, em nível de doutorado.

O Programa de Pós-Graduação em Educação disponibilizou 15 vagas para servidores do Campus Caxias, professores ou técnicos administrativos, nas áreas de concentração História, Políticas e Gestão da Educação, com as seguintes linhas de pesquisa: Educação e Diversidade (8 vagas), História da Educação, Memória e Sociedade (3 vagas) e Políticas e Gestão da Educação (4 vagas).

Ao final da seleção, fui aprovada para a linha Educação e Diversidade, com o projeto *Formação de Professores do Instituto Federal do Maranhão para atuar na Educação de Jovens e Adultos*, sob orientação da Professora Dra. Andréia Nunes Militão. Após conversas com a professora, a proposta do projeto foi modificada para alinhar-se aos trabalhos e à atuação da orientadora, resultando no projeto *Formação de Professores da/para Educação Profissional e Tecnológica*.

Quando iniciamos as atividades do Doutorado, fui logo inserida no Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF), que é um grupo de pesquisa criado em 2016 por professores da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e da UFGD, com o objetivo de reunir docentes e discentes da graduação e da pós-graduação, além de profissionais das redes de ensino interessados em discutir a temática da formação de professores.

Após um período, a Professora Andréia percebeu que eu não estava confortável com meu projeto e me propôs mudar o tema para trabalhar com a curricularização da extensão, dando início ao trabalho apresentado aqui: *Inserção curricular da extensão universitária nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)*.

Ao mesmo tempo em que mudava o projeto, também houve uma mudança no programa de pós-graduação, com a inserção da linha de pesquisa *Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas*, para a qual acabei migrando, saindo da linha *Educação e Diversidade*.

Escrever este trabalho é uma realização profissional e pessoal; é encerrar uma jornada que foi desafiadora e complexa em vários sentidos. Muitas coisas aconteceram ao longo desses quase quatro anos de doutorado. Contudo, sou muito grata por ter chegado até aqui.

1 INTRODUÇÃO

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (Freire, 2021b, p. 62).

Iniciar a escrita desta tese com as palavras de Paulo Freire (2021b) confere ao texto um gesto de respeito à Educação Básica e ao Ensino Superior, reconhecendo que ambos vêm contribuindo, com dignidade, para a construção da Educação Nacional, promovendo a aprendizagem dos discentes e colaborando para seu crescimento pessoal e profissional.

O objeto de estudo deste trabalho é a inserção da extensão universitária nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), com recorte temporal de 2012 a 2024. Esse período foi escolhido por corresponder à apresentação da Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), em maio de 2012.

A pesquisa situa-se no campo da formação de professores, inserida na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em consonância com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPERF).

O tema deste estudo é a implementação da extensão universitária nos cursos de licenciatura do IFMA, articulado ao campo da formação docente, o qual, segundo Gatti (2021, p. 49), é “um campo de estudos legitimado pela comunidade científica com identidade pensada como uma topologia de metamorfoses, identidade e legitimidade construídas”.

Santos, L. (2015, p. 16) afirma que o campo da formação docente se consolidou no final dos anos 1970, com pesquisas que abordam “temáticas como formação inicial e continuada, saberes docentes, prática dos professores, [...], políticas sobre trabalho e formação docente, carreira, salário e movimentos sindicais dos docentes”. Corroborando essa perspectiva, Gatti (2021) destaca que se trata de um campo científico edificado sobre uma diversidade de abordagens e conceitos:

Embora campo que se mostra heterogêneo, e caudatário das perspectivas mais amplas que se evidenciam na área da pesquisa em educação amplamente considerada, seu objeto é distinto, demandando e orientando abordagens com um tipo particular de encontro com a empiria, de atitudes e valores, de

orientações teóricas, revelando características próprias de levantamento de dados, fatos, ocorrências, percepções, representações, etc. (Gatti, 2021, p. 49).

Brito, Carvalhêdo e Lima (2022) enfatizam a carência de instrumentos que validem os professores em formação como protagonistas de seu próprio processo formativo. As autoras destacam a necessidade de discutir o papel dos professores formadores e das instituições de ensino. É fundamental que os discentes se reconheçam como sujeitos em formação e corresponsáveis pela construção do próprio conhecimento.

O campo da formação de professores, André (2010) explica, teve início no âmbito da didática. Justifica essa origem pela ausência de um espaço específico; contudo, com o tempo, a produção na área cresceu e tornou-se autônoma. A autora salienta que, além da produção científica, houve a realização de eventos e fóruns de debate promovidos por estudiosos da área, os quais contribuíram para a consolidação desse campo no meio acadêmico. Militão, Oliveira e Fontana (2024) compreendem a intersecção do campo da formação de professores com outras áreas como uma de suas características centrais.

Diniz-Pereira (2013, p. 146) caracteriza o campo da formação de professores como “um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante”. O autor afirma que, no meio científico internacional, considera-se como marco inicial do campo a publicação de um artigo em 1973. Ele também recomenda que as pesquisas na área da formação de professores combinem análises qualitativas e quantitativas. Além disso, propõe uma lista com oito diretrizes relacionadas às metodologias e aos objetos de investigação:

1. Uma definição clara e consistente de termos; 2. Descrição completa dos métodos de coleta e análise dos dados e dos contextos em que as pesquisas são conduzidas; 3. Situar a pesquisa em termos de referenciais teóricos claros; 4. Deve-se prestar mais atenção em relação ao impacto da formação de professores sobre o “aprender a ensinar” e sobre as práticas dos professores; 5. Desenvolver pesquisas que consigam relacionar a formação docente ao aprendizado dos estudantes; 6. Desenvolver formas de melhor avaliar o saber docente e a “performance”; 7. Desenvolver pesquisas sobre a formação de professores de diferentes áreas do conteúdo escolar para se discutir semelhanças e especificidades dessa formação; 8. Desenvolver pesquisas sobre programas de formação de professores por meio de estudos de caso “mais aprofundados” e “multi-institucionais” (Diniz-Pereira, 2013, p. 151).

Mais de uma década após as pesquisas de André (2010) e Diniz-Pereira (2013), Militão, Oliveira e Fontana (2024) apontam que o campo da formação de professores permanece em construção e indicam características para essas pesquisas, tais como:

[...] debruçar-se sobre objeto(s) interseccionados com outros campos/GTs; a emergência de novas e velhas agendas, ampliação de redes de pesquisas, assunção de novas metodologias e sua relevância para processos formativos de professores, tais como a pesquisa colaborativa, os ateliês, as pesquisas em rede, dentre outras (Militão; Oliveira; Fontana, 2024, p. 119).

As autoras realizaram um mapeamento dos trabalhos apresentados no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, realizado em 2021, resultando na associação desses estudos em cinco categorias: formação continuada, formação inicial, formação para práticas docentes, políticas de formação de professores e desenvolvimento profissional docente. Elas apontam que as pesquisas estão focadas no professor como objeto, seja nas políticas de formação, nas condições de trabalho ou no desenvolvimento da docência (Militão; Oliveira; Fontana, 2024).

Freire (2021b, p. 13) ensina que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, sendo também “advogar” e praticar uma educação progressiva que privilegie a autonomia dos discentes.

Ao campo da formação de professores soma-se, a partir de 2018, uma nova temática: a Resolução CNE n. 7/2018 (Brasil, 2018) institui a obrigatoriedade de inserção, nos currículos, de 10% da carga horária total dos cursos de graduação em atividades de extensão. A aproximação da autora com o tema e sua trajetória acadêmica contribuíram para a construção do objetivo geral desta pesquisa, que é analisar a inserção curricular da extensão universitária nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Maranhão.

A extensão universitária tem uma longa trajetória na busca pela consolidação de seu lugar no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão e, devido à obrigatoriedade de sua oferta em todos os cursos de graduação, a formação de professores foi escolhida como ponto-chave deste trabalho.

Constituem-se como objetivos específicos desta pesquisa: i) compreender o papel da universidade e sua relação com a terceira missão; ii) identificar em que termos se observa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades; iii) analisar as resoluções de implementação da curricularização da extensão nos Institutos Federais do país; iv) examinar a política de curricularização implantada no Instituto Federal do Maranhão; mapear os cursos de licenciatura do IFMA, analisando os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e como a extensão universitária foi inserida em suas matrizes curriculares; e, por fim, iv) investigar como a extensão está sendo implementada nos cursos de licenciatura do IFMA sob a perspectiva dos servidores. Esses objetivos orientarão os caminhos da pesquisa para alcançar sua finalidade.

A justificativa acadêmica e científica da presente pesquisa ancora-se na necessidade de estudar como está ocorrendo a implementação da extensão curricularizada nos cursos de licenciatura do IFMA, após a obrigatoriedade da inserção da extensão universitária nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em todo o país. Por se tratar de um movimento recente que, no caso desta Instituição, encontra-se em fase inicial de implementação, observou-se a necessidade de investigar e analisar a consolidação dessa atividade nos currículos. Como resultado, espera-se que esta pesquisa contribua para a melhoria e os ajustes desse processo na instituição.

Este estudo, apoiado na abordagem qualitativa, tem como problema de pesquisa: “Como foi a implementação da curricularização da extensão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Maranhão?” Deve-se salientar que esta pesquisa não apresenta hipóteses, pois, segundo Tello (2011), quando se trabalha com hipóteses, o objetivo é confirmá-las ou refutá-las – o que não se aplica ao presente estudo.

En este sentido una investigación planteada en términos de pregunta, no requiere mucho trabajo previo, más que el interés del investigador, la definición del objeto en términos de pregunta y el diseño metodológico, a diferencia de la investigación basada en la hipótesis que requiere de mucho estudio previo por parte del investigador (porque necesita conocer la situación que tendrá que refutar o aceptar (Tello, 2011, p. 232).

Outro fator que motivou a execução desta tese foi a intenção de apresentar à comunidade científica como se deu a implementação da inserção da extensão universitária nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Maranhão, destacando a consolidação do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão e a relevância social de levar o conhecimento produzido na academia para além de seus muros, evidenciando sua importância na formação profissional dos discentes.

A tese aqui apresentada está estruturada em: uma apresentação, na qual a autora expõe seu percurso acadêmico e profissional; sete seções, descritas nos parágrafos seguintes; referências bibliográficas; e alguns elementos pós-textuais que visam enriquecer e corroborar os conteúdos discutidos ao longo do texto.

A primeira seção, “Introdução”, apresenta o objeto da pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a justificativa, a relevância, o problema de pesquisa, além da delimitação do campo investigativo, situando o estudo na linha de formação de professores.

A segunda seção descreve o percurso metodológico, detalhando as etapas da construção da tese, que englobam o levantamento bibliográfico, a análise documental, os instrumentos de

coleta de dados (questionário e entrevista), bem como o processo de análise das informações obtidas.

Na terceira seção, discute-se o papel da universidade e a importância da extensão no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão que fundamenta essas instituições. Também se apresenta o papel dos Institutos Federais (IF), destacando sua relevância no cenário educacional brasileiro, com atuação que abrange da educação básica à pós-graduação, oferecendo ensino de qualidade a diferentes públicos em diversas regiões do país.

A quarta seção explicita uma revisão da literatura sobre a inserção da extensão na formação docente, com base em fontes como o Portal de Periódicos da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os anais das reuniões da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

A análise documental é apresentada na quinta seção. Na primeira parte, analisa-se a documentação nacional e institucional do IFMA relacionada à extensão e à sua inserção nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Na segunda parte, realiza-se a análise das resoluções sobre a inserção da extensão nos Institutos Federais, investigando como a extensão curricularizada vem sendo implementada nas demais instituições da Rede Federal de Educação.

A sexta seção apresenta as considerações finais da pesquisa, oferecendo um panorama geral sobre a inserção da extensão nos IF e, especificamente, no IFMA, a partir dos dados levantados na literatura e na perspectiva dos participantes da pesquisa.

Ao final, busca-se comprovar a tese defendida: *a inserção da extensão universitária nos cursos de licenciatura do IFMA vem sendo realizada conforme determina a legislação, mas apresenta diversas fragilidades, tais como inconsistências no registro das atividades, déficit de financiamento, sobrecarga para professores e estudantes e práticas isoladas, que contradizem o princípio da interdisciplinaridade.*

Para iniciar a análise, apresenta-se o percurso metodológico que sustentou o desenvolvimento deste trabalho.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Teixeira (2015) esclarece que, para a realização de uma pesquisa em educação, são necessários trabalho e comprometimento, pois é fundamental que haja um confronto entre diferentes investigações, impressões e conhecimentos, além de um estudo consistente que vise à consolidação de um trabalho robusto ao final do processo de investigação. Para concretizar esse propósito, apresenta-se nesta seção o percurso metodológico da pesquisa, ou seja, as escolhas realizadas para esse fim, como: o aporte metodológico, a base teórica, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados, o objeto de estudo, os sujeitos da pesquisa e o local onde será realizada.

Ludke e André (1986) defendem que o pesquisador deve ser criterioso e detalhista em seu trabalho, pois, para que seu instrumento seja validado e seu método legitimado, é necessário que este seja verificado e sistematizado, o que exige preparação. Outro ponto destacado pelas autoras é a importância da explicação da pesquisa aos participantes e da forma como será inserida na realidade investigada.

O presente estudo é classificado como qualitativo, o qual, segundo Minayo (2012), apresenta como matéria-prima um conjunto de substantivos que possuem sentidos complementares, como experiência, vivência, senso comum e ação. O movimento que fundamenta essa abordagem baseia-se em verbos como: compreender, interpretar e dialetizar.

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora. (Minayo, 2012, p.622).

A abordagem qualitativa, segundo Minayo e Sanches (1993), está ancorada no campo da subjetividade e do simbolismo, promovendo uma aproximação entre sujeito e objeto, considerados da mesma natureza. Outra consideração relevante feita pelos autores é que essa abordagem se mostra empática aos motivos, intenções e projetos dos atores, conferindo significado às suas ações, estruturas e relações.

Minayo (2012) apresenta uma lista com dez premissas para a discussão da análise qualitativa. São elas:

1 – Conhecer os termos estruturantes das pesquisas qualitativas; 2 – Definir o objeto sob a forma de uma pergunta ou uma sentença problematizadora e teorizá-lo; 3 – Delinear as estratégias de campo; 4 – Observar os processos que ocorrem no cenário de pesquisa; 5 – Ir a campo preparado sobre a teoria e hipóteses, mas com disposição para questioná-las; 6 – Ordenar e organizar o material secundário e empírico, ao tempo que se abastece de informações e observações do campo; 7 – Construir a tipificação do material recolhido no campo e fazer a transição entre a empiria e a elaboração teórica; 8 – Exercitar a interpretação de segunda ordem; 9 – Produzir um texto fiel aos achados, contextualizado e acessível; 10 – Assegurar os critérios de fidedignidade e de validade. (Minayo, 2012, p.2-5)

Bogdan e Biklen (1994 apud Teixeira, 2015) apontam cinco características da pesquisa qualitativa. Os autores afirmam que um trabalho dessa natureza não precisa contemplar todas essas características e que a definição da pesquisa qualitativa está relacionada à forma como é utilizada, e não apenas às suas propriedades.

As cinco características são: a fonte direta dos dados é o ambiente natural; os dados recolhidos são descritivos; o interesse maior da pesquisa está no processo e não nos resultados; há tendência de analisar os dados de forma indutiva; e o significado é de suma importância nesse tipo de abordagem (Bogdan; Biklen, 1994 apud Teixeira, 2015, p. 11).

Borba e Valdemarin (2010) indicam a escolha do método como responsável por captar, de forma minuciosa, o objeto que se deseja conhecer. Wachowicz (2001, p. 2) afirma que a melhor forma de abordar um objeto de pesquisa é “[...] seja pelo real e pelo concreto, ou o que mais concretamente represente a realidade”.

Essa aproximação objetiva com o real é relevante e fundamental não no sentido de trazer a verdade sobre o real, mas no sentido de garantir e fornecer as condições que permitirão ao conhecimento teórico retornar às questões que ajudaram, inicialmente, na construção teórica do real e possibilitarão reconstruir teoricamente o objeto, reconstrução que significa uma nova elaboração teórica sobre o objeto (Borba; Valdemarin, 2010, p. 32).

Borges e Dalberio (2007, p. 8) explicam que o método compreende uma teoria da ciência e, por esse motivo, demanda rigor científico. Os autores afirmam que o método é responsável por “concepções teóricas de objeto e de sujeito, modos de estabelecer relações cognitivas, o que remete a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas do real, dando suporte às abordagens utilizadas nas construções do conhecimento”.

Tozoni-Reis (2020) apresenta, de forma simples e objetiva, a importância do método nas pesquisas em educação.

A apresentação do Método aqui teve como objetivo contribuir para que nos apropriemos de um instrumental metodológico que nos possibilite análises desta realidade concreta (histórica e material), ou seja, que o Método possa contribuir para que cada educador/pesquisador construa sua prática por meio da compreensão mais ampla da realidade. A intenção deste processo de reflexão, portanto, foi contribuir para que percebamos o princípio da contradição da realidade histórica de suas relações nesta sociedade: a alienação e seu contrário, a humanização dos homens. E, que isto aconteça não apenas para constatação da situação histórica, mas, principalmente, para que cada um possa, de alguma maneira, contribuir para sua superação. O maior desafio que o Método coloca é permitir e até exigir que, na ação cotidiana, o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la (Tozoni-Reis, 2020, p. 83).

A base epistemológica definida fundamenta-se em Paulo Freire (Gadotti, 2017). Seu trabalho no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, no Movimento Cultural Popular, no Movimento de Educação de Base e no Centro Popular de Cultura foi fundamental para o despertar da universidade brasileira para seu compromisso social.

Sobre a escolha de Paulo Freire, Silva e Muraro (2014, p. 5) afirmam que “a dimensão epistemológica ocupa-se de abordar, discutir e analisar os diversos aspectos relacionados ao conhecimento: natureza, limitações, soluções e consequências dos mesmos”. Para os autores, a obra freiriana contempla todos esses aspectos, pois seus escritos apresentam uma análise crítica acerca do conhecimento:

Concordamos que o desenvolvimento de uma epistemologia, como construção de uma teoria do conhecimento, a exemplo de Kant, Hume, Descartes, Bacon, Dewey, não foi preocupação primeira de Paulo Freire. Por isso, a nosso ver, a sua principal preocupação se funda sobre dois grandes eixos articulados entre si. Formular uma epistemologia crítica, amplamente observada em seus escritos, cujo principal objetivo era trazer à baila da discussão filosófica o amplo leque de problemas ancorados na realidade brasileira da primeira metade do século XX, em pleno auge da industrialização e urbanização, e presentes até os dias atuais, como a pobreza, o desemprego, a opressão, o analfabetismo, o predomínio da consciência ingênua, a alienação, a massificação, entre outros. Propor uma educação verdadeiramente democrática, voltada para a conscientização do homem brasileiro, capaz de lhe dar condições para reagir à massificação, ao gregarismo e ao assistencialismo; resistir à alienação; e ajudá-lo a se sublimar da condição de homem-coisa para homem-sujeito (Silva; Muraro, 2014. p.5).

Paulo Freire (2021a), no livro *Extensão ou Comunicação*, expressa a necessidade de respeito à linguagem dos camponeses, indicando a importância de sua adequação para que haja comunicação entre os sujeitos. Trazendo essa reflexão para os dias atuais, é preciso haver

comunicação entre universidade e comunidade. Para isso, discentes, docentes e técnicos envolvidos em atividades extensionistas devem levar o conhecimento à comunidade, certificando-se de ajustar as expressões e a linguagem, de modo a garantir a compreensão mútua.

Daí que o diálogo problematizador, entre as várias razões que o fazem indispensável, tenha esta mais: a de diminuir a distância entre a expressão significativa do técnico e a percepção pelos camponeses em torno do significado. Deste modo, o significado passa a ter a mesma significação para ambos. E isto só se dá na comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado, e nunca através da *extensão* do pensado de um sujeito até o outro (Freire, 2021a, p. 88).

Segundo o autor, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 2021a, p. 89). Para Paulo Freire, não é papel do professor ser o único sujeito na aprendizagem, tampouco os alunos são receptáculos de informações. Assim como em sala de aula “tradicional”, ao desenvolver atividades de extensão inseridas na matriz curricular, os discentes responsáveis por sua execução devem chegar às comunidades abertos ao diálogo e à escuta.

Faz-se necessário que os licenciandos adequem sua linguagem e sejam receptivos aos demais atores envolvidos na atividade.

Quanto aos objetivos desta pesquisa, ela se apresenta como descritiva, pois “determina a natureza e grau de condições existentes”, conforme Sigelmann (1984), utilizando o conceito de Lehman e Mehrens (1971). Os procedimentos utilizados para a coleta de dados centram-se na investigação bibliográfica, documental, *survey* (questionário) e entrevista semiestruturada.

2.1 Pesquisa bibliográfica

Evangelista e Shiroma (2019) explicam que, para que uma revisão de literatura seja considerada adequada, não é necessária a abordagem de uma grande quantidade de trabalhos, mas, sim, daqueles que possibilitem ao pesquisador a compreensão dos pontos principais a respeito de determinado tema. Para explicar esse aspecto, as autoras apontam:

Examinar as correlações entre o saber acumulado e o saber que o pesquisador pode produzir é essencial não apenas para ampliar o campo de reflexão sobre a temática escolhida, mas para tematizar as explicações até então oferecidas para o mesmo fenômeno (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 109).

Este levantamento bibliográfico teve como objetivo analisar a produção acadêmica no que diz respeito à inserção da Extensão Universitária na Formação de Professores, no período de 2012 a 2024. Esse recorte temporal foi escolhido porque, em 2012, foi apresentada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex) à comunidade acadêmica e à sociedade a Política Nacional de Extensão Universitária, com o objetivo de dar materialidade ao compromisso das Instituições de Ensino Superior (IES) com a sociedade, em busca de justiça, solidariedade e democracia (Forproex, 2012).

A pesquisa bibliográfica, segundo Pizzanni *et al.* (2012), consiste em explorar o conhecimento, isto é, conhecer minuciosamente a base teórica da investigação. Esta seção responde ao objetivo específico de analisar a produção acadêmica no que diz respeito à formação de professores e à inserção da extensão universitária no período de 2014 a 2024. Esse marco temporal foi definido porque, embora as diretrizes para a inserção da extensão tenham sido estabelecidas em 2018, o PNE (2014-2024) já previa a implementação de 10% da carga horária dos cursos para atividades de extensão.

Os dados da pesquisa bibliográfica encontram-se na terceira seção desta tese.

2.2 Análise documental

Segundo Cellard (2008), o estudo de documentos é importante, pois é por meio deles que conseguimos recordar fatos relevantes e realizar reconstruções históricas, sendo uma fonte inestimável para pesquisadores das ciências sociais. Em alguns casos, trata-se do único testemunho de atividades ocorridas em determinadas épocas. Para além disso, é possível traçar um paralelo entre o momento em que o documento foi produzido e a sociedade daquela época.

O autor afirma que o pesquisador que trabalha com documentos deve superar diversos obstáculos e estar atento a inúmeras armadilhas antes de estar em condições de realizar uma análise aprofundada de seu material. Em primeiro lugar, é necessário localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade e representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou expressa apenas as percepções de uma fração particular da população? (Cellard, 2008).

Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e, muitas vezes, lidar com fragmentos, passagens de difícil interpretação e repletas de termos e conceitos desconhecidos, redigidos por autores igualmente desconhecidos. É, portanto, em razão desses limites, que o pesquisador deve adotar uma série de precauções prévias que

facilitarão sua tarefa e servirão, ao menos parcialmente, como garantias da validade e da solidez de suas explicações (Cellard, 2008).

Para Cellard (2008), o documento é um rastro do passado que testemunha a história e serve como base para a construção do conhecimento. Pode assumir a forma de textos escritos, materiais iconográficos, cinematográficos e outros registros, como objetos do cotidiano e/ou elementos folclóricos. O autor também destaca que o “destino” da pesquisa depende de um exame rigoroso dos documentos e das bases utilizadas, pois esse processo pode levar à formulação ou reformulação das hipóteses iniciais.

Evangelista (2012, p. 52) aponta que, ao trabalhar com documentos “oficiais e oficiosos” que auxiliem na compreensão do mecanismo de produção de diretrizes políticas para a educação, é necessário entender que estes não expressam apenas orientações educacionais, mas também articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais.

A pesquisa documental configura uma etapa importante desta investigação, por possibilitar a localização tanto da política nacional quanto da política institucional de extensão universitária do IFMA, além das alterações realizadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da instituição. Para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 1), “tomamos os textos como produtos e produtores de orientações políticas. Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem”.

Ainda segundo as autoras, um fator importante que vem se intensificando nos últimos anos é a chamada “hegemonia discursiva”, entendida como a tendência à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial. Esse fenômeno é relevante, pois, ao observar as reformas exitosas em países como Estados Unidos e Inglaterra, é possível compreender, respeitando as particularidades de cada local, a natureza das medidas recomendadas a países como o Brasil (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Tal fator

[...] colabora para a construção dessa “hegemonia discursiva” a disseminação massiva de documentos oficiais. Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429).

Uma observação importante levantada pelas autoras é o fato de os textos das políticas educacionais darem margem a múltiplas interpretações, o que pode gerar diferentes atribuições de significados, sentidos e leituras ao mesmo documento (Shiroma, Campos; Garcia, 2005).

Se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 433).

Evangelista e Shiroma (2019) apontam que, para compreender os documentos das políticas educacionais, é necessário refletir sobre seus conceitos. Deve-se conhecer os responsáveis por sua articulação, organização e implementação, analisando também sua função social, a forma como disseminam concepções de educação e como justificam as questões sociais envolvidas. As autoras também destacam que, ao trabalhar com documentos oficiais,

[...] tais materiais expressam diretrizes para a educação e articulam interesses, projetam políticas, induzem intervenções sociais, razão pela qual é importante não incorrer no erro de circunscrever o estudo da política à análise de documentos produzidos pelo aparelho de Estado (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 110).

Segundo Pimentel (2001), estudos baseados em documentos devem realizar a análise, organização e interpretação dos dados de acordo com os objetivos da investigação proposta. Ainda segundo a autora, a busca por esses materiais é uma espécie de “garimpagem”.

Se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça (Pimentel, 2001, p. 180).

Cellard (2008) afirma que a análise de documentos tem como “vantagem” a inexistência de influência direta no processo. Contudo, deve-se considerar que o documento é um instrumento que o pesquisador não domina: “a informação aqui circula em sentido único, pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares”.

O autor ressalta a importância de analisar o contexto social, econômico, político e cultural em que o documento foi escrito. Para além disso, é necessário examinar o autor e o

contexto em que ele estava inserido. Cellard (2008) ainda destaca que o pesquisador que trabalha com documentos deve adotar certos cuidados, como considerar apenas os textos pertinentes à sua pesquisa e analisar sua credibilidade e representatividade. Os fatos foram fielmente representados pelo autor do documento? Ou ele expressa apenas as percepções de uma fração da população?

[...] o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido etc. É, portanto, em razão desses limites importantes que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão parcialmente, garantias da validade e da solidez de suas publicações (Cellard, 2008, p. 296).

Shiroma, Campos e Garcia (2005) analisam os documentos de políticas educacionais a partir da perspectiva de Bowe e Ball (1992), que propõem um modelo composto por três contextos:

1. **Contexto de influência:** onde ocorrem disputas pela definição dos propósitos sociais da educação;
2. **Contexto de produção de textos:** abrange os documentos que representam a política, articulados para o entendimento do público em geral. Segundo os autores, os textos são lidos e interpretados, ou mal interpretados, o que pode gerar compreensão parcial ou distorcida dos documentos oficiais;
3. **Contexto da prática:** refere-se à implementação, que pode resultar em efeitos distintos dos previstos, a depender da leitura e interpretação realizadas.

As autoras ainda apresentam uma atualização desses contextos. Em 1994, após a publicação do trabalho com Bowe, Ball (1994) acrescenta dois novos contextos:

- **Contexto dos resultados:** trata dos efeitos da política;
- **Contexto das estratégias políticas:** aborda os problemas diagnosticados no processo de implementação.

Silva, Fabiany (2016, p. 24) salienta que os documentos curriculares podem ser utilizados como objetos, “que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização”, e como fontes, escritas e dialógicas, no “cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização”.

Os documentos analisados nesta pesquisa estão elencados a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1 – Quadro de documentos analisados na pesquisa

Documento	Ano
Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFMA	-
Constituição Federal	1987
Documento FORPROEX - Conceito de extensão, institucionalização e financiamento	1987
Lei n. 9.394 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1996
Lei n. 10.172 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	2001
Plano Nacional de Extensão Universitária	2001
Política Nacional de Extensão Universitária	2012
Decreto n. 7.416 - Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei n. 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária.	2010
Lei n. 13.005 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	2014
Resolução IFMA n. 047	2015
Parecer CES n. 608 - Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira.	2018
Resolução CES n. 07 - Estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.	2018
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) IFMA 2019-2023	2019
Diretrizes curriculares para extensão na Rede Federal	2022
Resoluções sobre a Inserção da Extensão dos Institutos Federais do Brasil	-

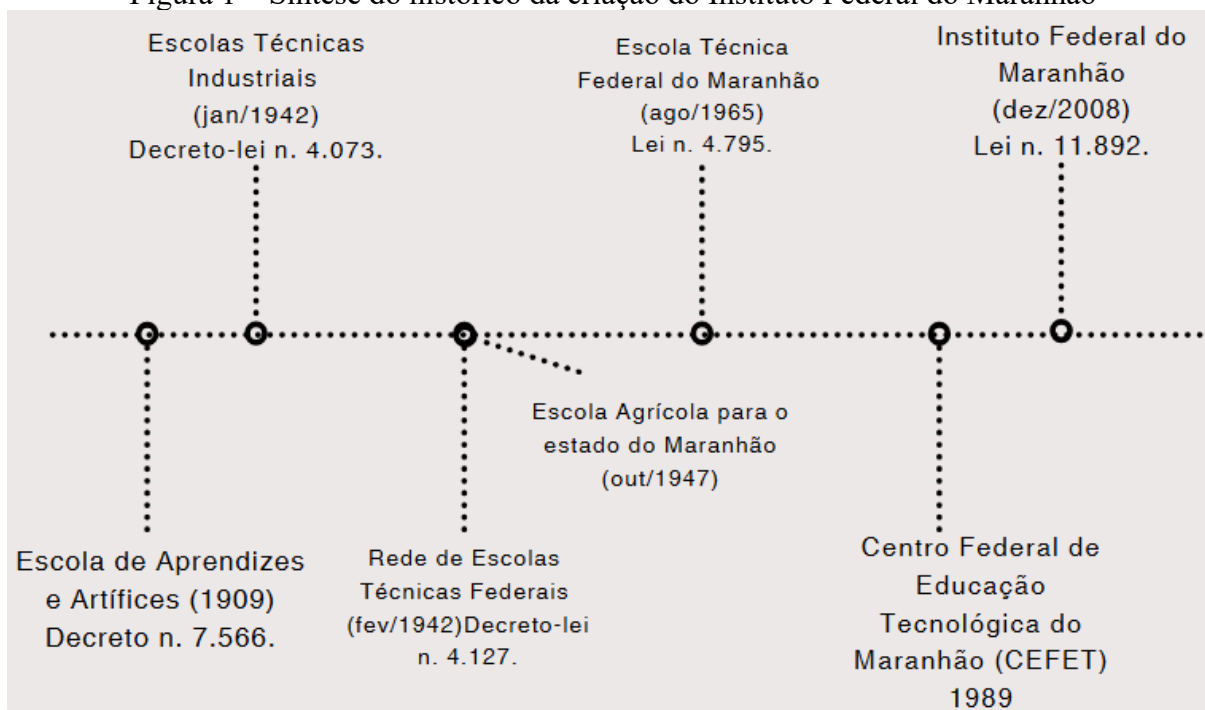
Fonte: Elaborado pela autora (2022)

2.3 Campo da pesquisa

O IFMA foi criado pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras. Contudo, sua história tem início em 1909, com a instituição da Escola de Aprendizes e Artífices, criada pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro daquele ano, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, com a finalidade de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho. A unidade do Maranhão foi instalada em São Luís, no dia 16 de janeiro de 1910 (IFMA, 2019).

Ao longo de pouco mais de um século de existência, o IFMA percorreu um longo trajeto, mudando não apenas o nome, como mostra a Figura 1, mas também sua missão e seu compromisso com a sociedade maranhense.

Figura 1 – Síntese do histórico da criação do Instituto Federal do Maranhão



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações do PDI/IFMA (2019)

O que podemos observar é uma trajetória institucional marcada por uma evolução, acompanhando as necessidades da comunidade. Um exemplo disso ocorreu em 1989, com a transição de Escola Técnica para Centro Federal de Educação Tecnológica, quando passou a oferecer cursos de graduação e pós-graduação, ampliando a oferta de vagas no Ensino Superior e promovendo a democratização desse nível de ensino.

Atualmente, o IFMA possui 30 campi, três Centros de Referência Educacional, um Centro de Referência Tecnológica, um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, quinze polos de Educação a Distância (UAB) e trinta e oito Polos Institucionais, organizados como unidades administrativas e pedagógicas, conforme preceitua a Portaria MEC n. 246/2016.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMA (2019), o planejamento estratégico da Instituição baseia-se em três eixos: missão, visão e valores.

Missão: Promover educação profissional científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável. Visão: Ser uma instituição de excelência em ensino, pesquisa e extensão, de referência nacional e internacional, indutora do desenvolvimento do Estado do Maranhão. Valores: Ética | Inclusão Social | Cooperação | Gestão Democrática e Participativa | Inovação (IFMA, 2019, p. 20).

Segundo informações disponíveis no site institucional, em matéria publicada em comemoração aos 110 anos da Rede Federal de Educação, a Instituição conta com mais de 11

mil projetos de pesquisa e sete mil projetos de extensão cadastrados. Ainda de acordo com essa publicação, o IFMA oferece mais de 200 cursos técnicos, mais de 55 cursos superiores, mais de dez cursos de especialização e cinco cursos de mestrado.

Em investigação realizada no site da Instituição, foi feito o levantamento dos cursos superiores ofertados, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Cursos superiores ofertados pelo IFMA

Tipo de curso	Quantidade
Licenciatura	34
Bacharelados	20
Tecnologias	09

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Contudo, o objetivo desta pesquisa é a análise da Inserção da Extensão nos cursos de licenciatura do IFMA, o que nos leva ao Quadro 3.

Quadro 3 – Levantamento dos cursos de licenciatura presentes no IFMA

Curso	Quantidade
Licenciatura em Química	6
Licenciatura em Física	4
Licenciatura em Matemática	7
Licenciatura em Ciências Biológicas	8
Licenciatura em Ciências Agrárias	2
Licenciatura em Artes Visuais	1

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observa-se uma diversidade de cursos de licenciatura ofertados pelo IFMA, porém essas ofertas não se concentram na área de exatas. Percebe-se, ainda, que a distribuição dos cursos está relacionada às características de cada campus. Por exemplo, o campus Codó, classificado como agrário, oferta o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias.

O único campus a oferecer o curso de Licenciatura em Artes Visuais é o campus São Luís-Centro Histórico, localizado na capital, onde há forte presença de manifestações culturais e artísticas.

2.4 Coleta de dados

Os dados da pesquisa foram coletados por meio da análise dos documentos já mencionados, da aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas com coordenadores de cursos de licenciatura do IFMA, professores, chefes dos Departamentos de Extensão e Relações Institucionais (Deri) dos campi que ofertam os cursos investigados e servidores das Pró-Reitorias de Ensino e de Extensão.

O objetivo da aplicação dos questionários e das entrevistas é, inicialmente, analisar a relação dos participantes com a extensão universitária, seu conhecimento sobre a inserção da extensão nos cursos, o processo de reformulação dos projetos pedagógicos e a inclusão da extensão nas matrizes curriculares. Além disso, busca-se compreender o direcionamento dado a esses servidores, como estão ocorrendo as atividades extensionistas e qual a percepção desses profissionais sobre o desenvolvimento desse processo.

2.4.1 Pesquisa Survey

Freitas *et al.* (2000) descrevem a pesquisa *survey* como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, que passam a representar uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, geralmente o questionário. Os autores ainda apresentam a classificação da *survey*, com base no trabalho de Pinsonneault e Kraemer (1993), em três tipos: explanatória, exploratória e descritiva.

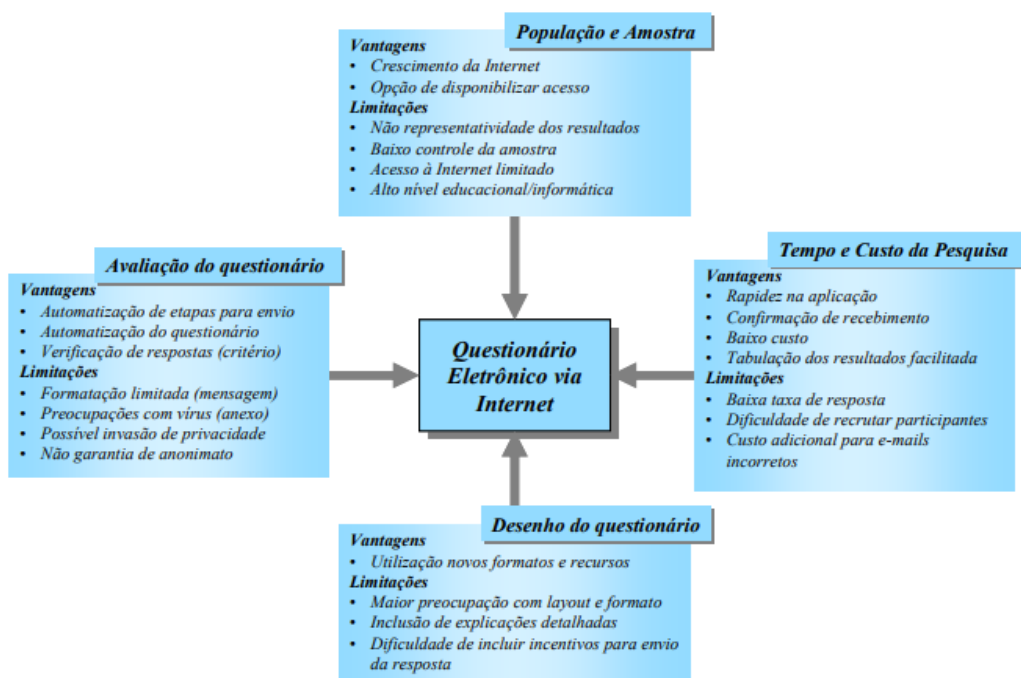
O público-alvo da pesquisa do tipo *survey* deve ser definido de modo a se adequar aos objetivos do estudo. Para isso, os critérios de elegibilidade dos respondentes precisam estar claramente estabelecidos. Os autores realizaram um levantamento com diferentes estudiosos da área e elencaram alguns cuidados essenciais a serem observados durante o processo de elaboração do questionário (Freitas *et al.*, 2000).

As alternativas para as questões fechadas devem ser exaustivas para cobrir todas as possíveis respostas; Somente questões relacionadas ao problema devem ser incluídas; Deve-se considerar as implicações das perguntas quanto aos procedimentos de tabulação e análise dos dados; O respondente não deve sentir-se incomodado ou constrangido para responder às questões; As questões devem ser redigidas de forma clara e precisa, considerando o nível de informações dos respondentes; As questões devem possibilitar uma única interpretação e conter uma única ideia; O número de perguntas deve ser limitado; A sequência das perguntas deve ser considerada sempre que houver a possibilidade de contágio; preferencialmente, deve-se iniciar pelas partes mais simples e terminar com as mais complexas, assim como iniciar pelos

temas mais amplos, passando para questões mais delicadas no meio do instrumento e terminando com os dados sociodemográficos; As perguntas não devem induzir as respostas; A apresentação gráfica do questionário deve ser observada, procurando-se facilitar o preenchimento; Deve haver um cabeçalho que informe, de forma resumida, objetivo da pesquisa, a importância das respostas e a entidade patrocinadora; Deve haver instruções sobre como preencher corretamente o questionário (Freitas *et al.*, 2000, p. 107).

Vasconcelos e Guedes (2007) afirmam que a aplicação do questionário deve considerar a natureza do estudo, as características dos respondentes, os recursos disponíveis e, sobretudo, manter-se em conformidade com o objetivo da pesquisa. Os autores realizaram um levantamento das vantagens e desvantagens do uso de questionários eletrônicos e, com base nesse estudo, construíram um mapa mental (Figura 2) com essas informações.

Figura 2 – Resumo das vantagens e limitações do questionário eletrônico via internet



Fonte: Elaborado pela autora com base em Vasconcelos e Guedes (2007)

Freitas *et al.* (2000) apontam que, ao escolher a técnica de coleta de dados, deve-se considerar os custos, o tempo disponível e, não menos importante, a garantia de um quantitativo de respostas aceitável. Os autores também explicam que o respondente tem direito à confidencialidade dos dados e resultados, sejam individuais ou em grupo, e essa informação deve constar no texto introdutório da pesquisa.

2.4.2 A entrevista como instrumento de pesquisa

Outro método de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi a entrevista. Ao contrário do que se imagina, essa atividade exige organização e planejamento. Manzini (2004) afirma que, ao elaborar questões para a coleta de informações, é necessário planejar as perguntas, definir uma sequência adequada, construir um roteiro, ajustá-lo com a ajuda de juízes, realizar uma entrevista piloto e adequar tanto o roteiro quanto a linguagem ao perfil do respondente.

Segundo Ludke e André (1986) e Manzini (2004), a realização de uma entrevista requer alguns cuidados, como: elaboração de um roteiro-guia; sequência lógica e psicológica das perguntas; adequação da linguagem ao público respondente; além da obrigação de informar ao entrevistado o objetivo da pesquisa e que suas informações serão utilizadas exclusivamente para esse fim.

2.5 Critérios éticos

A pesquisa, por ter envolvido a aplicação de questionário e entrevistas com servidores do IFMA, foi submetida à apreciação na Plataforma Brasil. Todos os participantes foram previamente instruídos quanto aos riscos – mínimos – de sua participação. Receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura, no qual foram novamente informados sobre os objetivos do estudo, os possíveis riscos e o direito de desistência em qualquer etapa da pesquisa, mesmo após a realização da entrevista e/ou o preenchimento do questionário.

A pesquisa passou por processo de avaliação em Comitê de Ética, que aprovou a utilização dos instrumentos mencionados, os quais foram analisados e liberados por meio do Parecer n. 6.559.975 (Anexo A).

2.5.1 Critérios de Inclusão e exclusão

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a inserção da extensão nos cursos de licenciatura do IFMA. Para isso, participaram do estudo os seguintes sujeitos: coordenadores dos cursos de licenciatura do IFMA, responsáveis pela reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC); os chefes dos Departamentos de Extensão e Relações Institucionais (DERI) dos campi com cursos de licenciatura, por serem responsáveis pela fiscalização da execução das atividades curricularizadas e emissão de certificados; servidores da Pró-Reitoria de Ensino,

que conduziram as atividades de reformulação e implementação dos PPC; servidores da Pró-Reitoria de Extensão, cuja participação permitiu avaliar o papel desempenhado na inserção da extensão e investigar as ações de extensão não curricularizada na Instituição; e professores responsáveis pela execução da extensão curricularizada, os quais ofereceram suas percepções sobre a realização dessa atividade.

Foram adotados critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos cursos e, consequentemente, dos participantes. Quanto aos cursos, os critérios de inclusão foram: ser curso de licenciatura, ter sido reformulado em 2022 e ter iniciado suas atividades em 2023 (1º e/ou 2º semestre). Os critérios de exclusão envolveram cursos de Licenciatura na modalidade Educação a Distância (EaD) e aqueles vinculados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Em relação aos coordenadores de curso, considerou-se como critério de inclusão a participação no processo de reformulação do PPC. Mesmo que o servidor não ocupasse mais o cargo de coordenação, foi convidado aquele que o exercia à época da reformulação. Foram excluídos os que não participaram do processo de reformulação, não assinaram o TCLE, não responderam ao questionário, não aceitaram ser entrevistados ou remararam a entrevista mais de três vezes sem justificativa.

Participaram também os chefes dos Departamentos de Extensão e Relações Institucionais (Deri) dos campi com cursos de licenciatura. Foram excluídos os que não assinaram o TCLE, não responderam ao questionário, não aceitaram ser entrevistados ou remararam mais de três vezes a entrevista sem justificativa.

Para os servidores da Pró-Reitoria de Ensino, os critérios de inclusão foram: ter participado do processo de formulação da Resolução IFMA n. 32/2021; ter colaborado com os campi na reformulação dos PPC dos cursos analisados; e ter atuado diretamente na inserção da extensão nos cursos de licenciatura. Foram excluídos aqueles que não participaram desses processos, não assinaram o TCLE, não responderam ao questionário, não aceitaram ser entrevistados ou remararam mais de três vezes a entrevista sem justificativa.

No que se refere aos servidores da Pró-Reitoria de Extensão, os critérios de inclusão foram: ter participado da formulação da Resolução IFMA n. 32/2021, do processo de inserção da extensão nos cursos e do desenvolvimento da extensão não curricularizada. Foram excluídos os que não atuaram nesse processo, não assinaram o TCLE, não responderam ao questionário, não aceitaram ser entrevistados ou remararam a entrevista mais de três vezes sem justificativa.

Por fim, no caso dos professores, os critérios de inclusão foram: ter participado da reformulação do PPC do curso e atuar com extensão na licenciatura, seja curricularizada ou

não. Os critérios de exclusão envolveram: não atuar com extensão, não ter relação com a inserção da extensão, não assinar o TCLE, não responder ao questionário, não aceitar ser entrevistado ou remarcar mais de três vezes a entrevista sem justificativa.

Após a identificação dos possíveis participantes, foi encaminhado um e-mail explicativo sobre a pesquisa, solicitando o preenchimento do questionário e a assinatura do TCLE.

2.6 Análise dos dados

Na pesquisa científica, a análise dos dados é etapa essencial para que o problema investigado seja respondido de forma objetiva e eficiente. Para isso, o pesquisador deve atentar-se à escolha do método de análise, assegurando que ele seja eficaz e adequado ao tipo de estudo realizado.

Bonilha (2012) afirma que os dados coletados durante a pesquisa não falam por si, sendo necessária uma categorização que atribua sentido ao que foi observado. A autora também ressalta que a pesquisa deve ser delineada de forma coerente com suas referências teóricas de base.

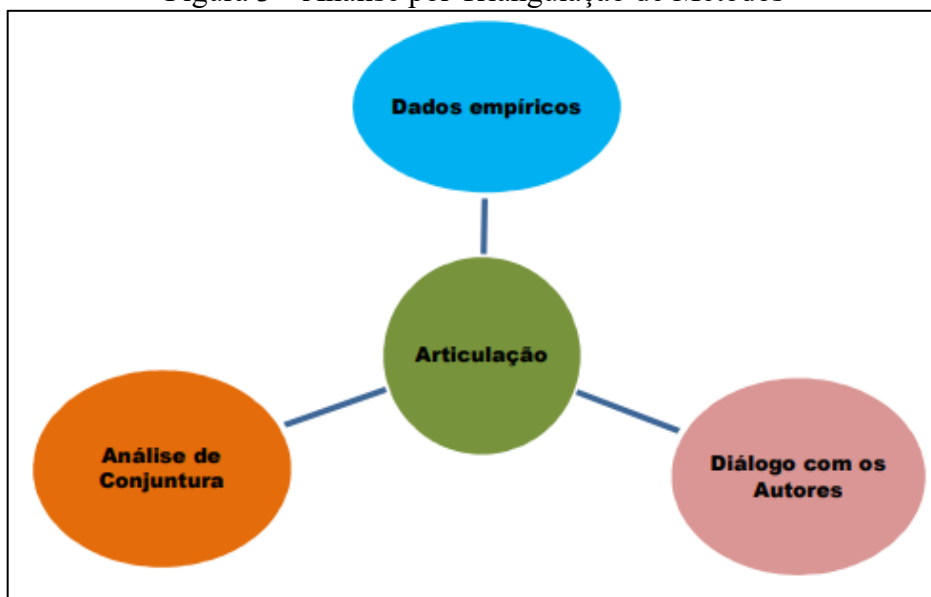
Cellard (2008) defende que a escolha dos critérios para análise documental deve considerar a natureza do texto, seus autores, a confiabilidade e os conceitos-chave. O autor adverte que a análise documental representa apenas uma trilha dentro da infinidade de informações disponíveis ao pesquisador, o qual deve sempre considerar suas perguntas de pesquisa, podendo, inclusive, redirecionar o percurso investigativo para modificar ou enriquecer o trabalho (Cellard, 2008).

Ele ilustrou como a análise decorre, principalmente, de uma série de escolhas que dependem do pesquisador: escolha do tema, do problema de pesquisa, da orientação teórica ou ideológica, dos elementos do contexto que permitem a interpretação, da abordagem metodológica, etc. Tanto escolhas que dizem respeito à própria personalidade do pesquisador, como escolhas que, felizmente, estendem ao infinito a gama das pesquisas e das interpretações possíveis (Cellard, 2008, p. 314).

Bonilha (2012) destaca a importância do uso de aplicativos como ferramentas de apoio à análise dos dados. Contudo, a autora é enfática ao afirmar que tais recursos não substituem o olhar do pesquisador, responsável por definir as etapas da análise e a distinção dos temas. Os aplicativos são úteis na organização das informações, mas é a interpretação criteriosa do pesquisador que conduz o processo analítico.

Marcondes e Brisola (2014) apresentam a triangulação como um procedimento fundamentado em três aspectos: (1) os dados levantados pela pesquisa; (2) o diálogo com autores que estudam a temática; e (3) a análise do contexto mais amplo e subjetivo da realidade. Para ilustrar essa articulação, os autores elaboraram um esquema gráfico de análise, representado na Figura 3.

Figura 3 – Análise por Triangulação de Métodos



Fonte: Marcondes e Brisola (2014, p. 204)

A triangulação apresenta, entre suas principais vantagens, a combinação de métodos, o que confere maior confiabilidade à pesquisa e reduz a fragilidade de projetos baseados em um único método de análise (Azevedo *et al.*, 2013).

Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. [...] A triangulação de dados significa coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos (Azevedo *et al.*, 2013, p. 4).

Azevedo *et al.* (2013) apresentam, em sua pesquisa, as perspectivas identificadas por Creswell e Tashakkori (2007), a saber: a perspectiva do método, a perspectiva da prática, a perspectiva metodológica e a perspectiva do paradigma.

i) a perspectiva do método, no qual os pesquisadores veem os métodos mistos focados apenas nos processos e nos resultados que utilizam métodos e tipos de dados quantitativos e qualitativos. Não há discussão sobre visões de mundo

ou paradigmas, embora haja reconhecimento implícito deles; ii) a perspectiva prática, na qual os escritores vêm métodos mistos de pesquisa como um meio ou conjunto de procedimentos para usar na condução de seus projetos de pesquisa. [...]iii) a perspectiva metodológica, onde se discute os métodos mistos como uma metodologia distinta. Sob essa ótica não se pode separar os métodos do processo mais amplo de pesquisa do qual é parte, assim as discussões sobre métodos mistos devem focar no processo inteiro de pesquisa, desde suposições filosóficas, através das questões, coleta e análise de dados até a interpretação dos resultados. Implicitamente ou explicitamente essa perspectiva une os métodos às suposições filosóficas; e iv) a perspectiva do paradigma, em que os pesquisadores discutem uma influente visão ou visões de mundo que fornece base filosófica para métodos mistos de pesquisa. Os autores que defendem essa perspectiva argumentam que métodos mistos se referem menos aos métodos ou ao processo de pesquisa e mais às suposições que pesquisadores trazem para suas investigações. Nessa ótica, a compreensão dos métodos mistos de pesquisa exige foco nas questões filosóficas, na forma como o conhecimento é apreendido/produzido, na natureza da realidade e nos valores, e também as perspectivas históricas e sociopolíticas que indivíduos trazem para a pesquisa (Creswell; Tashakkori, 2007 apud Azevedo *et al.*, 2013, p. 6).

Azevedo *et al.* (2013) esclarecem que a estratégia da triangulação pode apresentar algumas limitações, como: dificuldade em replicar os dados, uma vez que os métodos qualitativos e quantitativos estão atrelados à visão e às concepções do pesquisador; e sua utilização com o objetivo de legitimar determinado método, já que as estratégias de coleta e de análise escolhidas pelos pesquisadores, por vezes, são as mais convenientes para eles. Os autores ressaltam, ainda, que um método de coleta ou análise pode ser robusto e adequado a um estudo, desde que o pesquisador justifique e explique cuidadosamente sua escolha.

Basso Júnior *et al.* (2016) apontam que a utilização de uma única técnica de coleta de dados pode gerar lacunas e representar uma fragilidade da pesquisa, especialmente em estudos de abordagem qualitativa, devido à interferência direta do pesquisador na ação. Por isso, o uso de múltiplos métodos revela-se fundamental.

Os dados coletados nesta pesquisa têm finalidade acadêmica e científica, podendo também servir como ferramenta para o processo de consolidação da inserção da extensão nos cursos de licenciatura do IFMA.

2.6.1 Software Atlas.ti

O *Atlas.ti* foi o software escolhido para realizar as análises desta pesquisa. A escolha ocorreu após a avaliação de outros programas, sendo o *Atlas.ti* considerado o mais acessível em

termos de usabilidade, além de apresentar vantagens como desconto para estudantes, manual em português e tradução da interface para o português (Brasil).

Segundo Frieze (2019), o *Atlas.ti* é um software de análise de dados qualitativos capaz de trabalhar com grande volume de documentos, permitindo extrair, categorizar e interligar segmentos de dados. Silva Junior e Leão (2018) esclarecem que o programa foi desenvolvido em 1989 por Thomas Muhr, na Alemanha. Walter e Bach (2015) apontam que sua primeira utilização comercial ocorreu em 1993, inicialmente em pesquisas fundamentadas na Teoria Fundamentada de Dados (TFD); atualmente, o software é amplamente utilizado em metodologias como a análise de conteúdo, sendo empregado em diversas áreas, como educação e administração.

Klüber (2014) apresenta uma síntese dos principais elementos do *software*, a saber:

Unidade hermenêutica: gerencia os dados do projeto de pesquisa;

Documentos primários: dados iniciais que alimentam o sistema, como artigos, áudios, vídeos, entrevistas e transcrições;

Citações: trechos relevantes extraídos dos documentos primários;

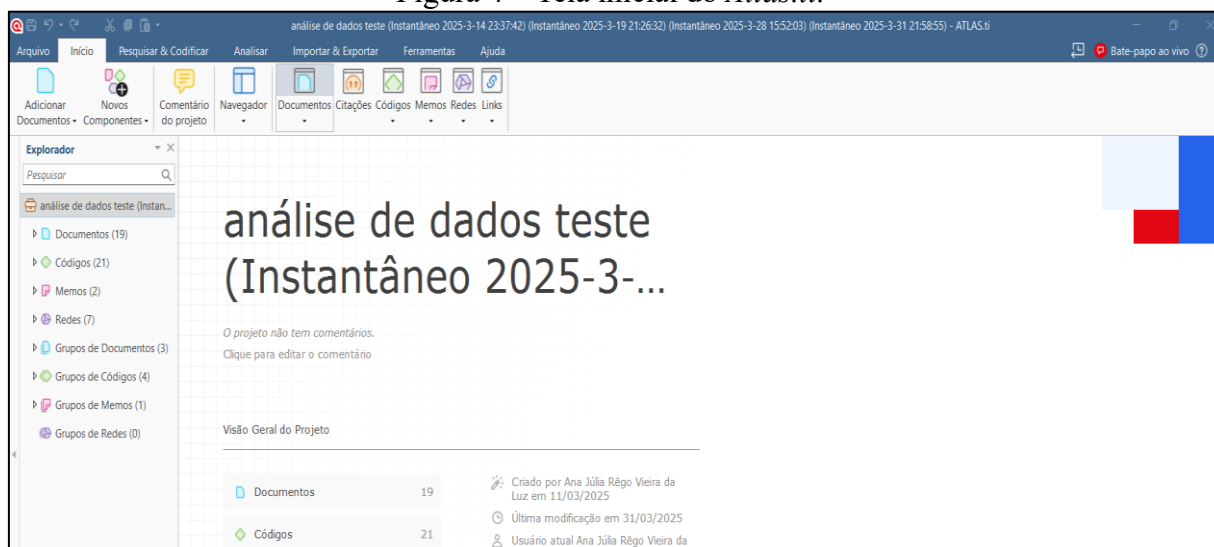
Códigos: conceitos elaborados a partir da interpretação do pesquisador, com base em suas percepções ou na literatura;

Notas de análise (memos): registros interpretativos e históricos do desenvolvimento da pesquisa;

Esquemas gráficos: ferramentas que auxiliam na visualização e estruturação teórica;

Comentários: anotações feitas pelo pesquisador em qualquer elemento do projeto para registrar observações e lembretes.

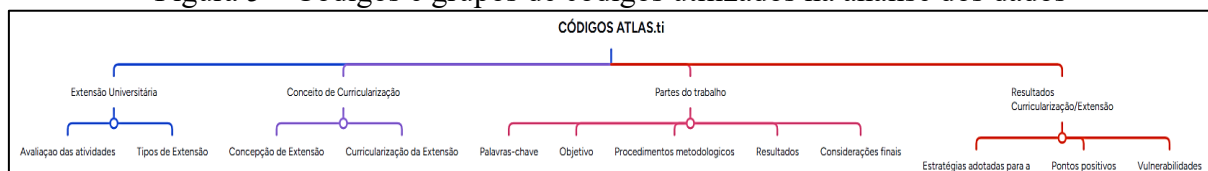
O *Atlas.ti* dispõe de diversos recursos, como criação de redes, gráficos, nuvem de palavras, memorandos (registros de ideias e observações surgidas durante a análise) e diário de pesquisa. Entre suas vantagens, destacam-se a existência de versão em língua portuguesa, manual em português e ampla disponibilidade de vídeos tutoriais. Como desvantagem, ressalta-se que a versão com todas as funcionalidades é paga. No entanto, há uma versão de teste gratuita por cinco dias, e descontos para estudantes com opções de licença mensal, semestral ou anual.

Figura 4 – Tela inicial do *Atlas.ti*.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Para iniciar a utilização do *Atlas.ti*, é necessário realizar a pesquisa das fontes que alimentarão a ferramenta. A pesquisa bibliográfica, portanto, constitui o primeiro passo, seguida da inserção dos documentos no software. Em seguida, realiza-se a criação dos códigos de análise, os quais podem ser agrupados em categorias, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5 – Códigos e grupos de códigos utilizados na análise dos dados



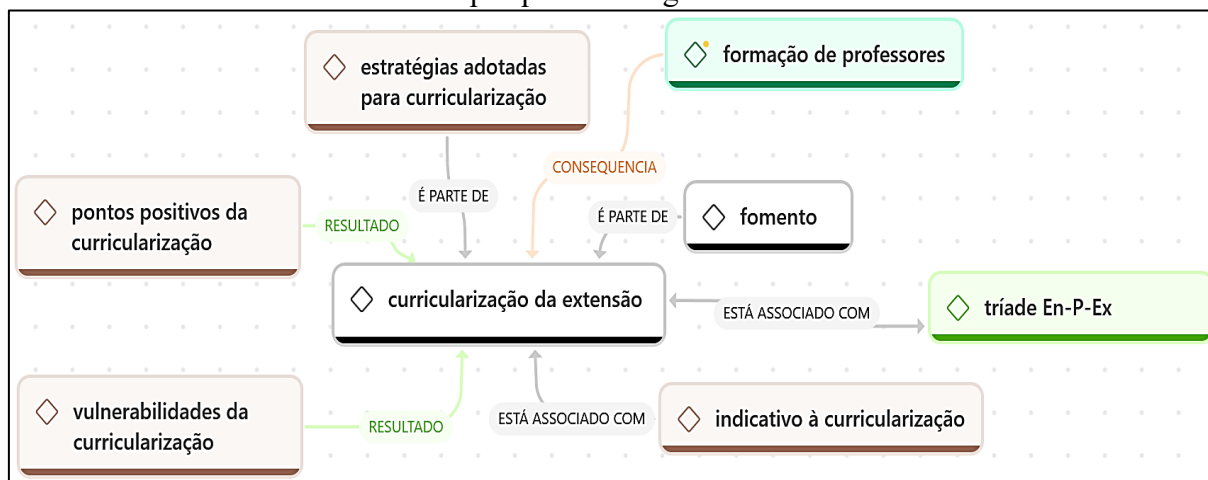
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Para a análise da literatura, inicialmente foram criados os códigos, que, ao longo do processo analítico, foram organizados nos seguintes grupos: concepção da extensão e inserção da extensão (conceitos de inserção da extensão); avaliação das atividades e tipos de extensão (extensão universitária); palavras-chave, objetivo, procedimento metodológico, resultados e considerações finais (partes do trabalho); além de estratégias adotadas para inserção, pontos positivos e vulnerabilidades.

Também foram criados os códigos: fomento, tríade En-P-Ex, indicativo à inserção e formação de professores. As análises podem ser consultadas no Capítulo 2.

Entre os recursos do *Atlas.ti*, como mencionado anteriormente, destaca-se a ferramenta de criação de redes, que permite estabelecer conexões entre os códigos e visualizar como eles se correlacionam, conforme ilustrado na Figura 6.

Figura 6 – Rede criada no *Atlas.ti* de conexão e correlação entre os códigos utilizados na pesquisa bibliográfica



Fonte: Elaborado pela autora no software *Atlas.ti* (2025)

O processo de inserção da extensão deve ser conduzido a partir das estratégias adotadas, sem se desassociar do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão e da necessidade de financiamento. Quando realizado com respeito à autonomia dos discentes, promovendo uma formação crítica e dialógica, tende a apresentar mais pontos positivos do que vulnerabilidades, além de gerar recomendações e práticas que podem ser replicadas por outros cursos e/ou instituições.

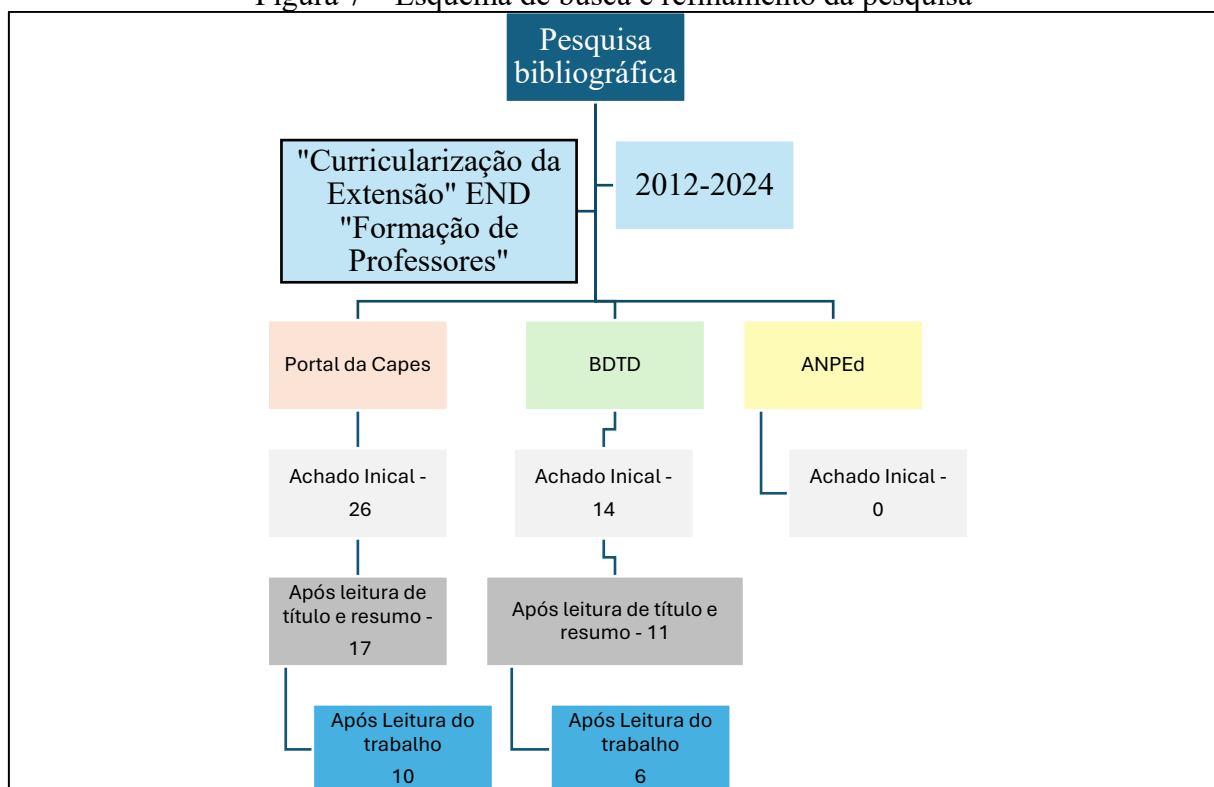
Como consequência, esse processo contribui para a formação de professores preparados para atuar com sensibilidade, dialogar com seus alunos, respeitar seus saberes e propor uma educação transformadora.

3 A INSERÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CENÁRIO CIENTÍFICO

Nesta seção, apresentam-se os resultados da análise de teses, dissertações, selecionadas por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), artigos encontrados no Portal de Periódicos da Capes e trabalhos publicados nos anais dos congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Para as pesquisas realizadas na BDTD e no Portal de Periódicos da Capes, utilizaram-se as palavras-chave: “formação de professores” AND “inserção da extensão”, conforme ilustrado na Figura 7. Foram aplicados alguns filtros com o objetivo de tornar a busca mais precisa e reduzir a quantidade de trabalhos inadequados ao escopo deste estudo.

Figura 7 – Esquema de busca e refinamento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro 4 apresenta um resumo do protocolo e do resultado final dos trabalhos localizados. Ressaltamos que o principal critério de exclusão adotado nesta pesquisa foi a ausência de relação ou discussão sobre a inserção da extensão na formação de professores.

Quadro 4 – Resumo do protocolo de pesquisa, critérios e filtros dos documentos

Termos da pesquisa	“Formação de professores” AND “Inserção da Extensão”	
Base de dados	Portal de Periódicos Capes	BDTD
Resultado parcial	26	14
Resultado final	10	06
Horizonte temporal	2012 - 2024	
Data da pesquisa	Setembro de 2024	
Filtros	Artigos; acesso aberto	Acesso aberto
Idioma	Português	
Avaliação	Analisado por pares	
Critério de exclusão	Não tratar da Inserção da Extensão na Formação de Professores.	
Tipo de documento	Teses, Dissertações e Artigos	

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Como se observa na Figura 1, não localizamos trabalhos na ANPED que relacionassem a inserção da extensão à formação de professores. Diante desse resultado, realizamos uma nova busca, agora voltada a trabalhos que abordassem a Extensão Universitária. A pesquisa resultou em 17 trabalhos, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Resumo dos achados de pesquisa nos Anais da ANPED

• Busca inicial	17
• Após leitura dos títulos e resumos	10
• Após a leitura do trabalho	0

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Um dado importante a ser ressaltado sobre o levantamento dos trabalhos nos anais da ANPED é que realizamos a busca em todos os Grupos de Trabalho (GT) disponíveis nos congressos nacionais de 2013, 2015, 2017, 2019 e 2023. Após a leitura dos materiais,

identificamos três trabalhos que tratam da extensão universitária e abordam a formação de professores: um no GT 06 – Educação Popular (2023) e dois no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas (2019 e 2015). No entanto, por não se enquadrarem no escopo desta pesquisa, optamos por desconsiderá-los.

O movimento de inserção da extensão pode ser considerado recente; inclusive, algumas IES ainda se encontram em fase de implementação dessa atividade, o que pode justificar a escassez de trabalhos que tratem da temática e sua relação com a formação de professores. Ainda assim, considerando que a extensão universitária é uma das missões da universidade, observamos uma baixa produção acadêmica sobre o tema. Quando relacionada especificamente à formação docente, essa produção se revela quase insignificante.

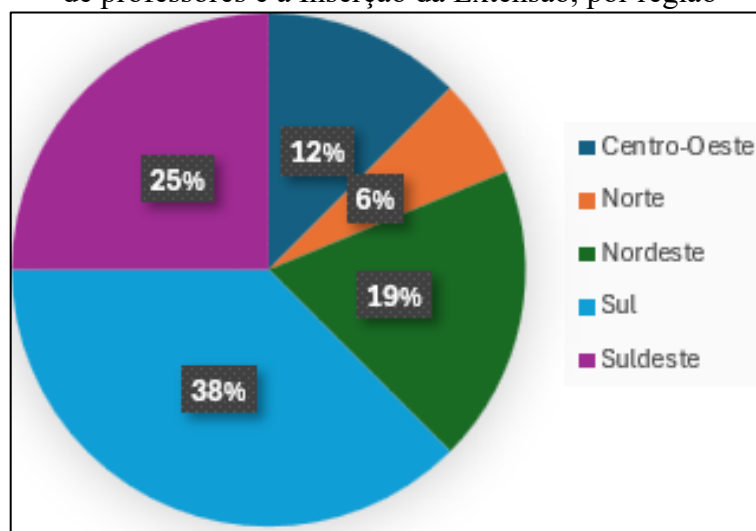
3.1 Panorama da inserção da extensão segundo a literatura

Nesta seção, apresentamos um panorama geral dos trabalhos selecionados. Analisamos a origem das pesquisas (região dos autores), o tipo de pesquisa e a metodologia adotada.

O Gráfico 1 apresenta a origem das publicações por região do Brasil, evidenciando que a Região Sul lidera as pesquisas sobre a inserção da extensão na formação de professores, com 38% dos trabalhos, seguida pela Região Sudeste, com 25%; Região Nordeste, com 19%; Centro-Oeste, com 12%; e Região Norte, com 6%.

Acreditamos que, por se tratar de uma prática recente, a maioria das resoluções institucionais foi finalizada entre 2022 e 2023, o que coloca as IES – ao menos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – em fase de implementação da inserção da extensão em todo o país.

Gráfico 1 – Percentual de trabalhos localizados no Portal da Capes e BDTD sobre Formação de professores e a Inserção da Extensão, por região

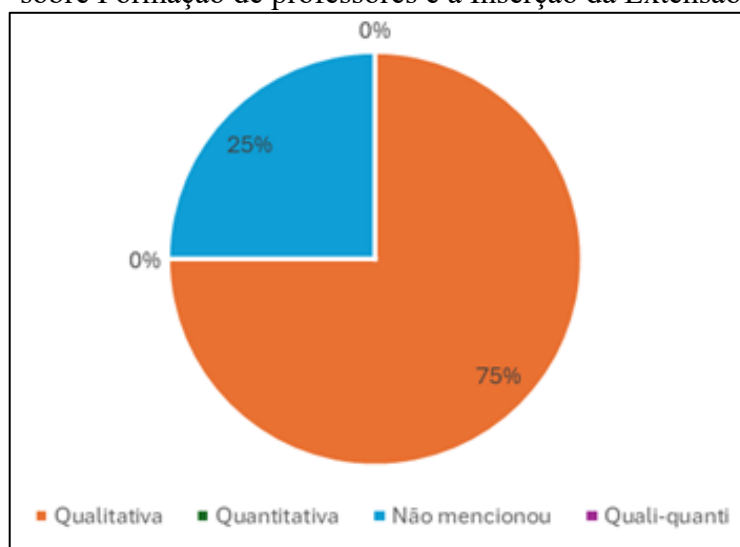


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O próximo tópico apresenta a análise das abordagens de pesquisa adotadas nos trabalhos selecionados. Para isso, iniciamos pela identificação do tipo de pesquisa (qualitativa ou quantitativa) utilizado pelos pesquisadores.

O Gráfico 2 ilustra a preferência pela abordagem qualitativa. No entanto, observamos que alguns autores não esclarecem, em seus trabalhos, os caminhos metodológicos percorridos para alcançar os resultados apresentados.

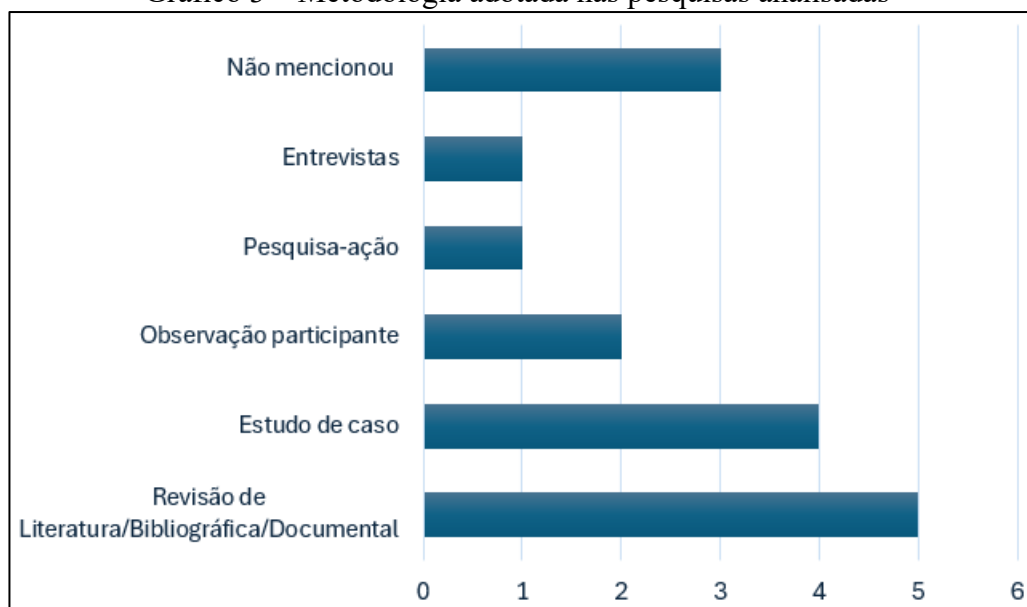
Gráfico 2 – Abordagem de pesquisa dos trabalhos localizados no Portal da Capes e BDTD sobre Formação de professores e a Inserção da Extensão



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Outro aspecto analisado refere-se à metodologia adotada nas pesquisas, que evidenciam a predominância de revisões de literatura e análises documentais. O Gráfico 3 apresenta a forma como os pesquisadores descreveram seus procedimentos metodológicos.

Gráfico 3 – Metodologia adotada nas pesquisas analisadas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao observar o Gráfico 3, constatamos que as pesquisas vêm gradualmente se afastando do campo puramente teórico, baseado em revisão de literatura, e avançando para a construção de temáticas por meio de investigações diretas com o público. Acreditamos que, com o passar do tempo e a organização da IES, o comitê de ética – antes marcado pela excessiva burocracia – passou por atualizações que mantiveram sua qualidade e rigor, mas trouxeram ao processo de submissão maior leveza e agilidade, aspectos antes necessários.

Outro ponto a ser considerado, ainda com base na análise do gráfico, é a quantidade de pesquisas que não esclarecem a metodologia adotada. VÍCTORA (2011) destaca que a ausência de discussão sobre método, ética e discurso compromete o potencial da abordagem qualitativa.

3.2 Portal de Periódicos da Capes e a Inserção da Extensão: resultados e revelações

O Portal de Periódicos da Capes constitui um dos maiores acervos científicos virtuais do país, disponibilizando trabalhos nacionais e internacionais. Como apresentado no Quadro 6, a pesquisa realizada no portal, após a aplicação dos filtros (artigo, período de 2012 a 2024, acesso aberto) resultou em 26 artigos. Após leitura mais criteriosa, detalhada no Quadro 2, esse

número foi reduzido a dez, que compõem o corpus desta etapa da pesquisa e estão listados no Quadro 6.

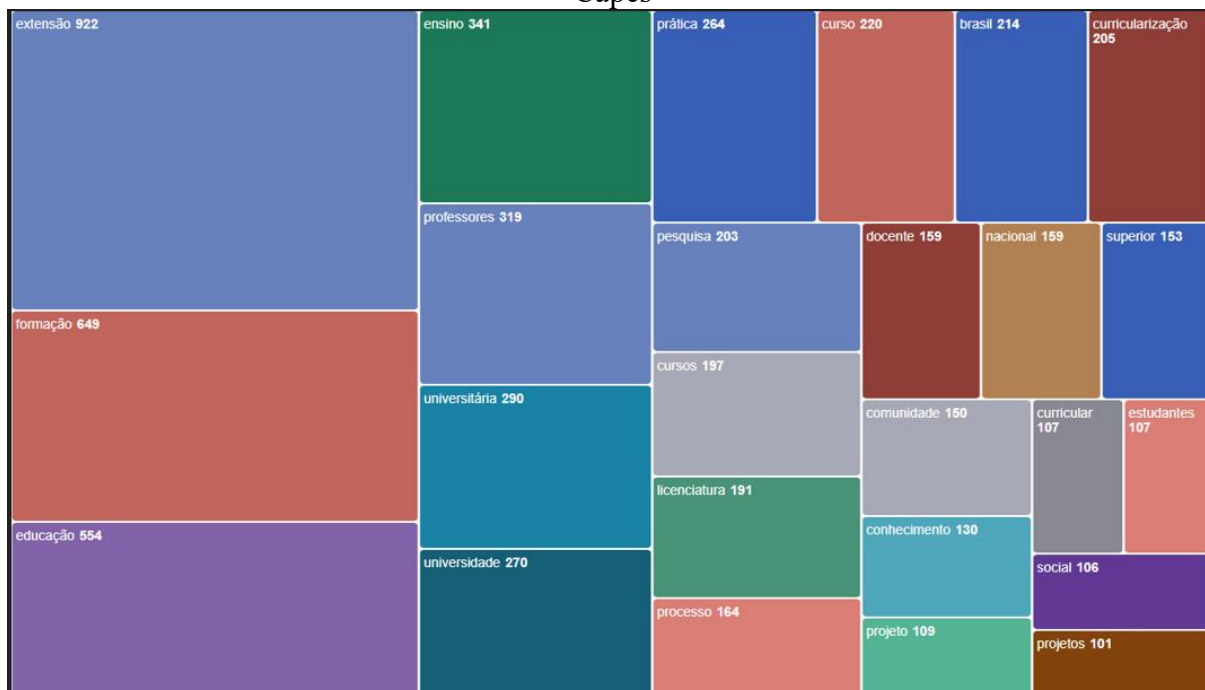
Quadro 6 – Lista de artigos localizados no Portal da Capes com a temática Inserção da Extensão e Formação de Professores

Código no Atlas.ti	Título	Referência	Revista
Capes 1	A Inserção da Extensão na Formação Docente: aproximações e contradições para uma práxis emancipadora	Bezerra, Sousa e Colares (2022)	Olhar de Professor
Capes 2	A Inserção da Extensão Universitária em um Curso de Formação de Professores de Matemática	Timm e Groenwald (2018)	Cadernos Cenpec
Capes 3	A Formação do Docente em História como Profissional do Magistério da Educação Básica	Azevedo (2015)	História & Ensino
Capes 4	Contribuições da Inserção da Extensão na Formação de Professores	Santos e Gouw (2021)	Revista Interfaces da Educação
Capes 5	Inserção da Extensão: Reflexos em Inovação e Formações Pedagógicas na Educação Básica	Junger <i>et al.</i> (2024)	Caderno Pedagógico
Capes 6	Inserção da Extensão na Prática: a experiência no Curso de Licenciatura em Letras do IFRS - Campus Bento Gonçalves	Jaroszewski <i>et al.</i> (2023)	Línguatec
Capes 7	Inserção da Extensão nos Cursos de Licenciatura: uma Análise da Produção Científica Brasileira	Souza <i>et al.</i> (2023)	Educação
Capes 8	Extensão Universitária como Espaço Formativo na Formação Inicial de Professores dos Anos Iniciais	Ramos e Cruz (2020)	Pensar Acadêmico
Capes 9	Impactos de um Projeto de Extensão na Formação docente em Física: o Labidex e a Política de Extensão na UFSC	Corrêa, Leonel e Cordeiro (2023)	Revista Insignare Scientia
Capes 10	Pedagogia da Alternância e a Inserção da Extensão Popular na Formação Inicial de Professores	Pereira (2021)	Educação e Fronteiras

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Realizamos, por meio do *Atlas.ti*, uma análise da frequência de palavras nos artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes, considerando aquelas com ocorrência superior a 100 vezes.

Gráfico 4 – Gráfico Treemap de frequência de palavras dos artigos localizados no Portal da Capes



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do software Atlas.ti (2025)

A partir da frequência das palavras encontradas, concluímos que os artigos têm como foco principal a extensão como ferramenta para a formação de professores e a promoção da educação. Para além da delimitação temática, a análise da recorrência de termos revela os caminhos metodológicos adotados pelas pesquisas e os principais pontos abordados, entre eles: a formação docente, os cursos de licenciatura, o currículo e a relevância social da extensão, com ênfase em sua contribuição para a construção do conhecimento.

Outra funcionalidade disponível no *Atlas.ti* é a geração de nuvens de palavras. No caso da Figura 8, a nuvem foi construída a partir das palavras-chave identificadas nas pesquisas analisadas. Ressaltamos que, nesse tipo de representação, quanto maior o tamanho da palavra, maior é sua frequência nos textos selecionados.

Figura 8 – Nuvem com as palavras-chaves dos trabalhos localizados no Portal da Capes



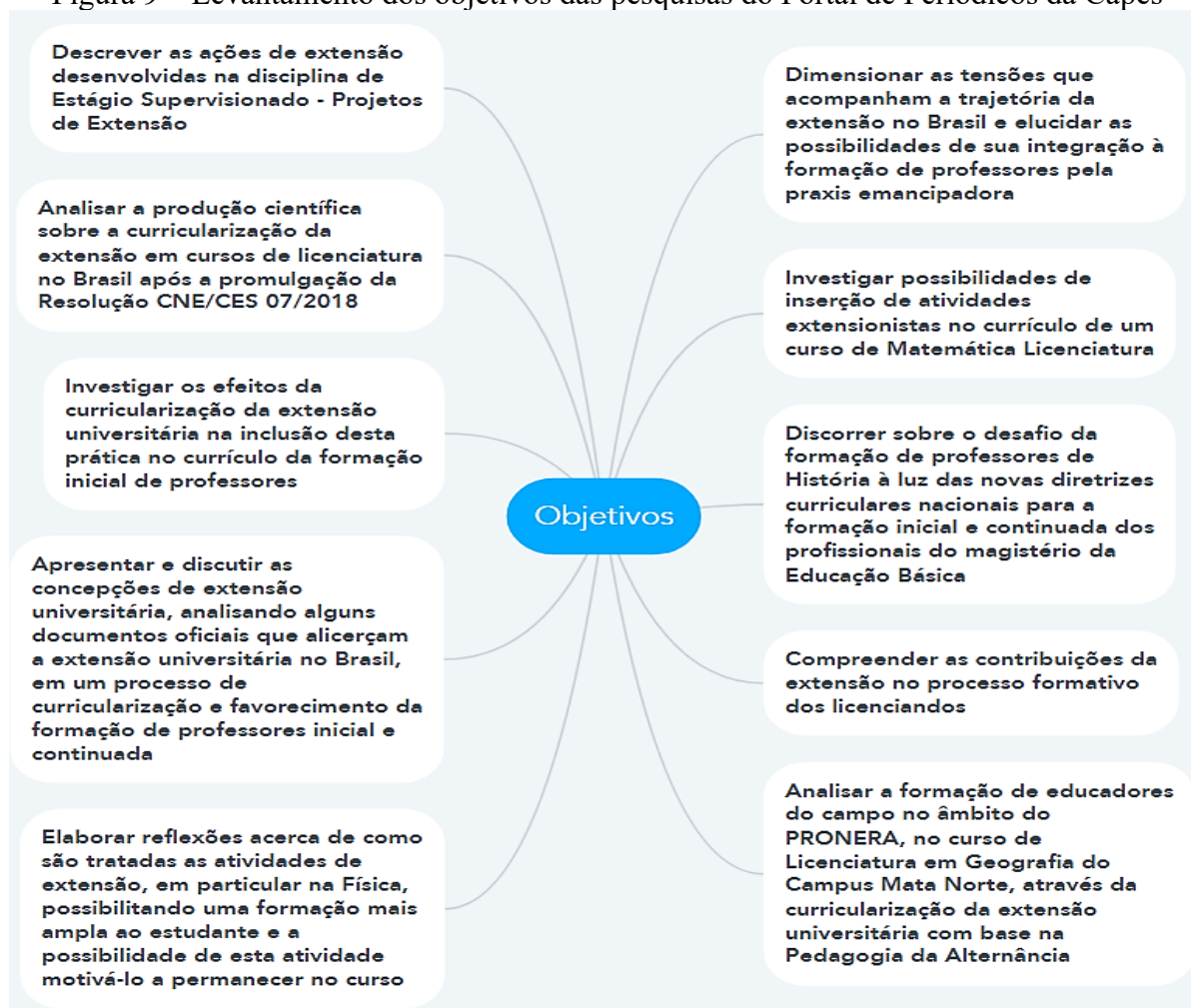
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise da nuvem de palavras revela o quão abrangente é a Extensão Universitária, evidenciando sua presença em diversos espaços como ferramenta de transformação social e profissional para inúmeros estudantes. As áreas de atuação são amplas e variadas, contemplando desde a Educação Básica até a Educação de Jovens e Adultos, bem como diferentes componentes curriculares, como linguagens (Português e Língua Estrangeira), Física e História.

Sobre essa abrangência e sua importância na formação, Freire (2021a, p. 39) afirma: “através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão”. Esse aprofundamento e visão de mundo proporcionados pela extensão conferem-lhe um amplo leque de campos e possibilidades de atuação.

Assim como as palavras-chave, os objetivos dos trabalhos selecionados também evidenciam a amplitude da Extensão Universitária e as diversas possibilidades de sua aplicação na formação docente. Além dessa diversidade, alguns objetivos estão diretamente relacionados ao papel da inserção da extensão na formação de professores. A Figura 9 apresenta, de forma resumida, os objetivos das pesquisas selecionadas no Portal da Capes.

Figura 9 – Levantamento dos objetivos das pesquisas do Portal de Periódicos da Capes



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As pesquisas aqui apresentadas têm, em sua maioria, o objetivo de desvelar o papel da extensão universitária na formação de professores. É o caso dos trabalhos de Azevedo (2015), Santos e Gouw (2021), Corrêa, Leonel e Cordeiro (2023) e Pereira (2021), que investigaram a contribuição da extensão em diferentes contextos, como a educação no campo, laboratórios de Física e cursos de Língua Portuguesa para imigrantes. Como antes mencionado, a abrangência e a diversidade de possibilidades da Extensão Universitária são extremamente ricas.

Entre os trabalhos analisados, destacam-se aqueles que investigaram a trajetória da extensão até sua inserção nos currículos, como os estudos de Souza *et al.* (2023), Bezerra, Sousa e Colares (2022), Junger *et al.* (2024) e Ramos e Cruz (2020). Outra linha de investigação identificada refere-se à análise da inserção da extensão no currículo e seus possíveis efeitos, como nos trabalhos de Junger *et al.* (2024) e Timm e Groenwald (2018).

Como denominador comum, todas essas pesquisas apresentam a Extensão como uma ferramenta eficaz para a formação de futuros professores e destacam sua contribuição para a sociedade; não como prática assistencialista, mas como processo formador e transformador.

Em continuidade às análises, apresentamos as percepções extraídas dos trabalhos no que se refere aos pontos positivos e às vulnerabilidades da Extensão e da sua inserção no currículo. Os estudos trazem, ao longo dos textos, apontamentos dos próprios autores e da literatura sobre os benefícios dessa prática para a formação docente, mas também evidenciam fragilidades que precisam ser superadas para garantir melhores resultados para todos os envolvidos, como universidade, docentes, discentes e sociedade. O Quadro 7 explicita alguns excertos com os pontos positivos e as vulnerabilidades mencionados nos artigos selecionados.

Quadro 7 – Excertos com pontos positivos e vulnerabilidades apontados pelos autores ao longo de seus textos

Autor	Excerto	
	Vulnerabilidade	Pontos positivos
Bezerra, Sousa e Colares (2022)	Uma vez que a extensão universitária seja compreendida somente enquanto uma atividade prática do curso, ela se tornará dissociada da teoria, levando a uma negação desta, decorrente da supervalorização da prática. É preciso assimilar o conceito de extensão no sentido de práxis.	A extensão é responsável pela construção de um conhecimento significativo resultante do processo de interação entre universidade e sociedade. Essa relação contribui para a formação integral dos futuros educadores de forma a possibilitar o acompanhamento das transformações sociais, o que permite uma relação mais íntima com o contexto educacional.
	Considerando que a Resolução n. 07/2018 fornece apenas diretrizes gerais para a inserção da extensão, de forma a contemplar a autonomia universitária, deixando a cargo de cada instituição o estabelecimento de critérios específicos para o seu atendimento (Brasil, 2018), a forma como as atividades de extensão será integrada às matrizes curriculares dos cursos poderá ser depreciada	A interação entre a universidade e a escola é um processo indissociável e recíproco que resulta em uma maior qualidade da produção acadêmica, ao mesmo tempo em que favorece o aprimoramento da educação básica
Timm e Groenwald (2018)	Como aspectos negativos, destacou-se a baixa aderência de acadêmicos à proposta, incluindo a desistência (ou não participação) da metade dos acadêmicos vinculados ao projeto	...como elementos significativos deste projeto, o engajamento dos acadêmicos participantes, o desenvolvimento de

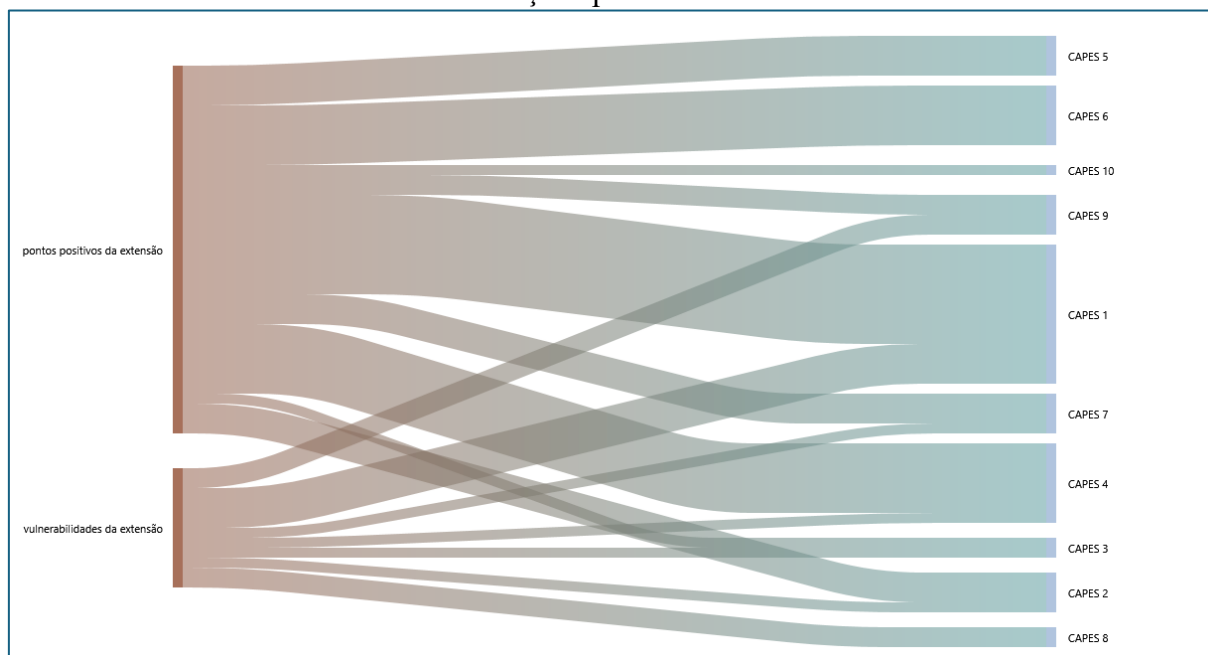
		conteúdos matemáticos por meio de atividades diferenciadas do cotidiano escolar, a participação da comunidade externa (comunidade escolar) e o efeito multiplicador de conhecimento.
Souza <i>et al.</i> (2023)	...a crença nas potencialidades do se fazer extensionista vem acompanhada de problemas de gestão das ações e do risco de haver uma banalização do papel da extensão universitária, uma vez que pode haver ruídos no entendimento da inserção da extensão, descaracterizando o conceito de extensão e seu papel no processo formativo	...esse tipo de mudança pode levar à desconstrução do atual modelo de universidade, permitindo que a instituição se reconecte com as necessidades e demandas da sociedade, resultando em uma “ressignificação do ensino superior”
Corrêa, Leonel e Cordeiro (2023)	...fica claro com a análise documental e das entrevistas que, apesar da ideia de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, a terceira atividade ainda não recebe o mesmo destaque que as duas primeiras, ficando perceptível na elaboração de políticas públicas e pelos ausentes incentivos financeiros.	...uma influência na forma como exercem a docência atualmente, em que foram levantadas as principais contribuições: incentivo a utilização de atividades experimentais para o ensino de Física; melhoria na oratória e desenvolvimento da argumentação; gerenciamento de tempo das visitas guiadas; criação de habilidades para lidar com os imprevistos...

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No Quadro 7, apresentamos trechos extraídos dos artigos que evidenciam vulnerabilidades e pontos positivos da extensão e de sua inserção na formação de professores. Para demonstrar visualmente esses achados, elaboramos um Gráfico Sankey², que relaciona dois ou mais tópicos de forma integrada. No Gráfico 5, observamos a correlação entre os aspectos positivos e as fragilidades da Extensão e/ou da Inserção da Extensão, conforme apontado nos trabalhos analisados.

² O gráfico enfatiza visualmente as principais transferências ou fluxos dentro dos limites definidos do sistema, sendo a largura das setas proporcional à quantidade de fluxo (QLIK, 2025).

Gráfico 5 – Gráfico Sankey com relação entre pontos positivos e vulnerabilidades da Extensão/Inserção apontados nos trabalhos



Fonte: Elabora pela autora no software Atlas.ti. (2025)

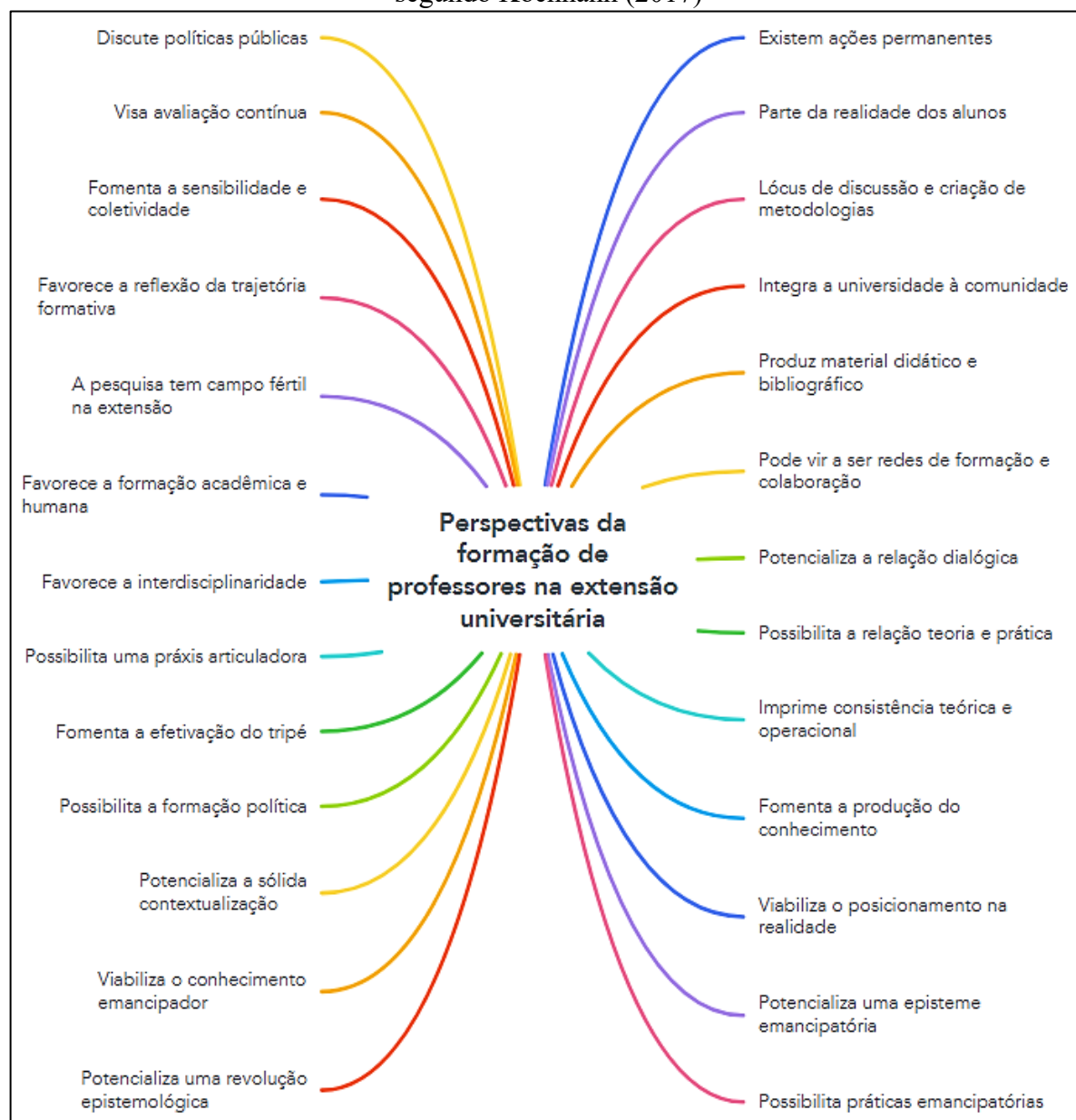
O Gráfico 5 mostra, por meio das linhas, a intensidade da relação entre os tópicos e os trabalhos analisados. Quanto mais espessa a linha, maior a frequência com que determinado tema é abordado no estudo, o que permite inferir a relevância do tópico em cada pesquisa. O Gráfico Sankey, apresentado anteriormente, no Gráfico 4, evidencia que a Extensão e sua inserção nos currículos são compreendidas, majoritariamente, como atividades formativas, apresentando mais vantagens do que fragilidades, segundo a percepção dos pesquisadores.

Kochhann (2017) confirma essa tendência ao publicar 17 tópicos considerados como limitações da Extensão Universitária e 26 perspectivas para a formação discente.

A Figura 10 apresenta os tópicos destacados por Kochhann (2017) como perspectivas da formação docente no contexto da Extensão Universitária. Bezerra, Sousa e Colares (2022) corroboram essas perspectivas ao afirmarem:

A extensão pode, nesse caminho, constituir-se enquanto elemento do currículo que, ao possibilitar a relação com a escola básica e outros setores da sociedade e seus respectivos problemas, oportunize a realização de uma ação mais complexa, rica e desvinculada dessa tendência fragmentadora (Bezerra; Sousa; Colares, 2022, p. 14).

Figura 10 – Síntese das perspectivas da formação de professores na extensão universitária segundo Kochhann (2017)



Fonte: Produzido pela autora (2025).

A Figura 10 apresenta pontos positivos destacados por Kochhann (2017), os quais corroboram os achados dos trabalhos analisados. Por exemplo, Santos e Gouw (2021) indicam que as atividades extensionistas proporcionam aos estudantes desafios distintos dos enfrentados no contexto de estágio, além de favorecerem a interação entre universidade e escola, contribuindo para que estudantes da educação básica vivenciem o ambiente universitário.

Timm e Groenwald (2018) também identificam como aspecto positivo da Extensão na formação docente a capacitação para organizar sequências didáticas motivadoras, considerando os interesses dos alunos. As autoras concebem a Extensão como uma ferramenta que fortalece

o processo de ensino-aprendizagem, pois “proporciona um maior protagonismo por parte do aluno, promovendo a autoaprendizagem, proporcionando a formação de profissionais criativos, capazes de inovar, prever situações novas e resolver problemas não previstos na graduação” (Timm; Groenwald, 2018, p. 229).

A implementação da Inserção da Extensão, bem como da própria Extensão Universitária, configura-se como um processo que, embora não recente, ainda está em consolidação. Com o objetivo de esclarecer essas fragilidades e contribuir para sua mitigação, e, possivelmente, sua superação, Kochhann (2017) aponta 17 fatores que considera limitantes para a Extensão Universitária e sua consolidação nas IES, sendo eles:

1. falta políticas públicas e institucionais; 2. falta engajamento da sociedade civil,
3. faltam ações mais efetivas do Estado; 4. insipiente atuação da instituição acadêmica; 5. descontinuidade das ações; 6. inexistência ou fragilidade de avaliação; 7. fragilidade na formação inicial e atuação; 8. marginalização quanto a pesquisa e ensino; 9. tensionamentos na concepção de extensão; 10. distanciamento entre a teoria e a prática; 11. fragilidade curricular; 12. fragilidade com a prática docente; 13. cursos como prestação de serviço; 14. atividades esporádicas; 15. não há preocupação com a formação; 16. visam o atendimento mercadológico; 17. falta recursos humanos e condições estruturais (Kochhann, 2017, p. 288).

Além dos pontos já indicados por Kochhann (2017), os artigos recuperados no Portal da Capes apresentam outros aspectos relevantes, assim como apontado pela autora, os desafios ou vulnerabilidades da Extensão Universitária, mencionados nas pesquisas, revelam-se bastante similares, conforme o Quadro 7. Souza *et al.* (2023) alertam para as dificuldades na gestão das ações extensionistas e para o risco de banalização dessas práticas, destacando ainda a possibilidade de descaracterização da inserção da extensão, em razão da incompreensão de seu conceito e de sua importância para a formação docente.

Ramos e Cruz (2020) também chamam atenção para a falta de clareza nos documentos institucionais quanto à concepção de extensão, bem como para a ausência de debates sobre o tema por parte das IES e da sociedade. Sobre a supervalorização da prática em detrimento da teoria, Kochhann (2017) defende que a Extensão deve constituir um processo formativo, articulando prática e teoria como unidade.

Militão e Tuttman (2024, p. 17) reforçam a importância da Extensão como espaço de construção do conhecimento, e não como mera função de apoio às demais missões universitárias. Segundo as autoras, “é preciso ressignificar a extensão universitária a partir de um duplo movimento: reconhecimento como função docente e a ruptura com uma perspectiva aplicacionista do discente”. Reconhecemos que a concepção atual de extensão ainda é limitada;

contudo, observa-se um avanço progressivo em seu reconhecimento nas IES, o que nos permite vislumbrar sua consolidação ao lado do Ensino e da Pesquisa no âmbito universitário.

Destacamos, ainda, dois pontos recorrentes nos trabalhos analisados no Portal da Capes, considerados como fragilidades: a ausência de clareza quanto à concepção de extensão e o risco de sua desvalorização, dependendo da forma como for alocada nas matrizes curriculares.

Militão e Tuttman (2024) pontuam dois aspectos importantes:

1. A legislação e os documentos oficiais não utilizam o termo “Curricularização da Extensão”, mas sim “Inserção Curricular da Extensão”, evidenciando que as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira não reduzem essas atividades à esfera curricular.
2. Há uma distinção conceitual entre disciplina e componente curricular. Para as autoras, enquadrar a inserção da extensão apenas como disciplina reduz seu papel institucional e social, bem como sua importância no tripé universitário.

Diante disso, ao longo desta tese, adotamos o termo Inserção da Extensão, alinhando-nos à perspectiva de que sua redução a uma atividade meramente curricularizada compromete sua função no tripé universitário Ensino, Pesquisa e Extensão e minimiza seu valor social, acadêmico e formativo.

Nos documentos analisados, discutimos os objetivos, os pontos positivos e as vulnerabilidades da Extensão Universitária. No entanto, permanece a questão: qual concepção de Extensão é adotada pelos autores? Como compreendem sua prática? Qual visão de Extensão está sendo construída?

A Política Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2012) define a Extensão como um processo de interação entre universidade e sociedade. Nesta pesquisa, adotamos a concepção de Paulo Freire, que compreende a Extensão como um processo dialógico, em que educador e educando atuam como sujeitos da aprendizagem.

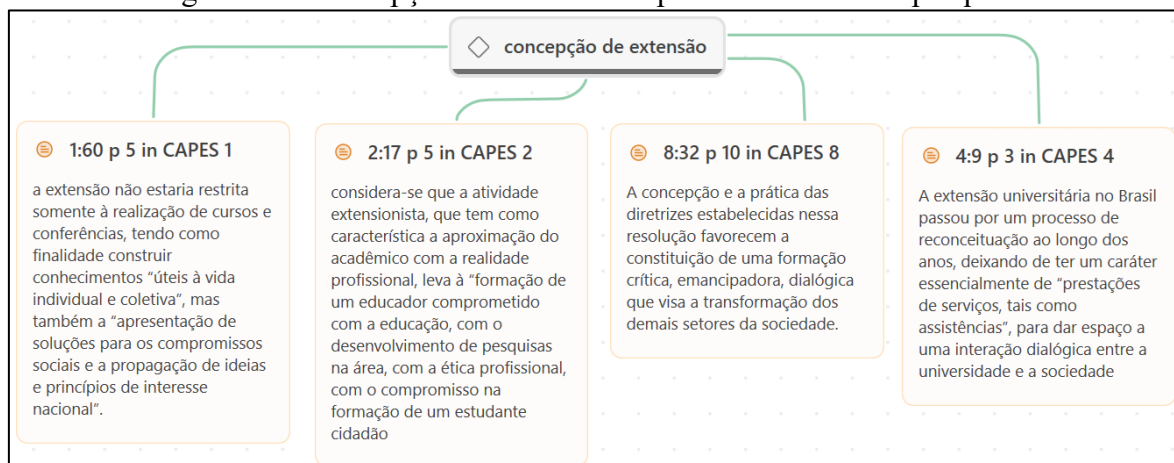
Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (Freire, 2021a, p. 29).

O que se observa em alguns dos artigos analisados no Portal da Capes é que todos concebem a Extensão como uma prática de construção do conhecimento, responsável por uma

formação crítica, dialógica e emancipadora – distanciando-se da visão assistencialista e mercadológica adotada em outras épocas da história da Extensão Universitária.

A Figura 11 apresenta as concepções de Extensão identificadas nos trabalhos de Bezerra, Sousa e Colares (2022), Timm e Groenwald (2018), Santos e Gouw (2021) e Ramos e Cruz (2020).

Figura 11 – Concepções da Extensão a partir dos trabalhos pesquisados



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do *Atlas.ti* (2025)

Militão e Tuttman (2024) e Gadotti (2017) defendem a Extensão Universitária como instrumento de transformação da sociedade e da própria universidade. Nesta pesquisa, defendemos a Extensão Universitária e a Inserção da Extensão como ferramentas de formação e transformação, por proporcionarem aos estudantes autonomia na organização e execução das atividades, oferecendo-lhes, assim, subsídios para lapidar sua prática pedagógica.

No que se refere à sociedade/comunidade, a Extensão promove uma aproximação entre ambos, despertando o interesse pelo ensino superior e, por que não dizer, um senso de pertencimento, que pode, inclusive, conduzir esses sujeitos à universidade.

Observamos que alguns dos trabalhos analisados apresentaram indicações ou "dicas" a serem implementadas nas IES, com o objetivo de aperfeiçoar o processo de inserção da Extensão. Essas sugestões foram sistematizadas, como pode ser observado na Figura 12.

Essas proposições foram extraídas dos trabalhos selecionados no Portal da Capes e na BDTD, pois oferecem contribuições relevantes e complementares que, se implementadas de forma adequada, podem fortalecer a inserção da Extensão e as atividades extensionistas de maneira geral. É o caso da indicação de Bezerra, Sousa e Colares (2022), que apontam a necessidade da participação ativa de todos os setores da universidade (discentes, docentes,

técnicos e gestão) nas ações de extensão, assumindo um compromisso com a sociedade e rompendo com a lógica assistencialista.

Figura 12 – Indicações apontadas nos trabalhos sobre a inserção da extensão



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio do Atlas.ti (2025)

Souza *et al.* (2023) fazem um lembrete sobre a necessidade de que projetos e programas sejam propostos sem perder de vista sua vinculação ao tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, tendo o discente como protagonista das atividades. Timm e Groenwald (2018) indicam um modelo a ser adotado para essas ações extensionistas, propondo, ainda, que tal proposta contemple não apenas alunos e professores, mas também os pais dos estudantes envolvidos.

3.3 A produção acadêmica: o que está sendo pesquisado sobre a inserção da extensão

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um projeto mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), com apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), iniciado em 2002.

Como apresentado no Quadro 4 e na Figura 7, a busca realizada na BDTD resultou em seis trabalhos: duas teses e quatro dissertações, conforme demonstrado no Quadro 8.

Quadro 8 – Trabalhos encontrados na base de dados da BDTD

	Título	Referência	Tipo	IES
BDTD 1	Experiências docentes nos centros de línguas e desenvolvimento de professores (CLDP) da UNESP	Rezende Júnior (2019)	T	UNESP
BDTD 2	Extensão Universitária como Prática de Liberdade na Formação de Professores/as para/com as diversidades	Dourado (2020)	D	UNEB
BDTD 3	Movimentos da inserção da extensão na formação docente no curso de Licenciatura em Física da UFSC	Corrêa (2022)	D	UFSC
BDTD 4	O Processo de Inserção da Extensão Universitária na Formação de Licenciandos na UEPG.	Zanon (2022)	T	UEPG
BDTD 5	A “Fronteira” Universidade Escola: um estudo a partir a partir da Inserção da Extensão na Formação de Professores.	Santos, P. (2019)	D	UNIFESP
BDTD 6	Que Extensão Construímos: (trans)formadora ou mercadológica?	Carriconde (2023)	D	UFMS

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O tópico abordado nesta análise refere-se às palavras-chave das teses e dissertações localizadas. Em 100% dos trabalhos, identificamos a presença dos termos *curricularização da extensão e formação* (docente ou de professores), evidenciando que a centralidade das pesquisas está em destacar a relevância dessas atividades na formação dos graduandos dos cursos de licenciatura.

Outro aspecto relevante é que, em três dos seis trabalhos analisados, a inserção da extensão figura como objetivo geral da pesquisa, conforme apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 – Objetivos gerais dos trabalhos encontrados na base de dados da BDTD

Autor	Objetivo geral
Rezende Júnior (2024)	Analisar como as experiências docentes adquiridas em projetos de extensão universitária repercutem na formação inicial de professores de línguas estrangeiras
Dourado (2020)	Compreender as concepções e o papel da extensão universitária na formação inicial de professores na e para as diversidades, nos cursos de licenciatura da UNEB DCH IV
Corrêa (2022)	Investigar o processo de inserção da extensão na licenciatura em Física da UFSC diante de sua adequação às leis e às demandas do curso.
Zanon (2022)	Desvelar como o processo de inserção da extensão para as licenciaturas vem se constituindo na Universidade Estadual de

	Ponta Grossa a partir dos fundamentos produzidos na instituição, os quais sustentam a concepção de extensão universitária.
Santos, P. (2019)	Analisar o processo da inserção da Extensão a partir da associação do programa de Extensão CAP com uma Unidade Curricular (UC) do curso de Ciências – Licenciatura e verificar quais são as contribuições dessa associação para a formação inicial de professores.
Carriconde (2023)	Realizar um diagnóstico crítico, identificando e analisando como se organizaram as atividades extensionistas nos cursos de licenciatura em Letras (presencial) de ambas as habilitações, Português e Espanhol, Português e Inglês, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Desde a publicação da Resolução CNE n. 7/2018, já se passaram sete anos. Em razão dos atrasos causados pela pandemia da Covid-19, acredita-se que muitas instituições postergaram seus cronogramas de implementação da inserção da extensão. Esse contexto pode justificar a ainda reduzida produção acadêmico-científica sobre o tema. No entanto, projeta-se que mais pesquisas serão desenvolvidas, contribuindo para responder a diversas questões sobre esse processo, preenchendo lacunas e consolidando a extensão/inserção como uma aliada relevante na formação de professores. Costa e Debalde (2022) refletem que, embora o tema esteja em fase crescente de compreensão, ainda é necessário esclarecer os procedimentos para sua efetiva inclusão nos cursos de graduação.

Enquanto a extensão era realizada a parte do processo de ensino, havia o entendimento, por parte dos docentes, de seu funcionamento institucional. Mas, quando passou a integrar o ensino, propósito dos marcos legais, começaram as dificuldades, pois ainda prevalece na educação superior, o pensar o tripé, Ensino, Pesquisa e Extensão, de forma isolada e fragmentada, uma característica e herança da educação tradicional (Costa; Debalde, 2022, p. 82).

Entre as lacunas identificadas, destaca-se o financiamento das atividades curricularizadas. A realidade da extensão universitária é mais complexa do que sua simples implementação no currículo dos cursos de graduação, pois, apesar de ser legalmente uma missão e dever das IES, ainda é tratada como “o patinho feio” das funções universitárias, frequentemente relegada e esquecida.

Corrêa, Leonel e Cordeiro (2023), Corrêa (2022) e Santos, P. (2019) apontam, em seus trabalhos, um gargalo significativo no processo de implementação da inserção da extensão: a forma de financiamento que garantirá a execução dessas atividades. Corrêa, Leonel e Cordeiro

(2023), ao entrevistarem participantes de sua pesquisa, questionaram se consideravam adequada a remuneração prevista nos projetos. A unanimidade das respostas indicou sua insuficiência.

Arienti (2023, p. 185) destaca as necessidades geradas pela obrigatoriedade das atividades extensionistas, como o deslocamento de docentes e discentes. Quem financiará essas despesas? O autor observa que, inicialmente, esse problema pode ser “resolvido” com o esforço e sacrifício de professores e estudantes. Contudo, com a padronização das turmas e a efetiva curricularização da extensão, o que antes era eventual passa a ser contínuo. Diante disso, questiona: “quem vai assumir estas despesas?”

Silva e Kochhann (2018, p. 716) alertam: “não basta um bom projeto idealizado, visto ser necessário que tenha condições de ser efetivado”. Moura (2015) também afirma que, ao se tratar do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, esta última continua sendo inferiorizada, o que é evidente na distribuição desigual de recursos entre as três dimensões da universidade.

Corrêa (2022) e Santos, P. (2019) identificam outro agravante relacionado ao financiamento: desde os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, a educação superior tem enfrentado não apenas a desvalorização dos profissionais, mas também sucessivos cortes orçamentários, comprometendo diretamente a viabilidade da inserção da extensão.

Silva e Kochhann (2018) reforçam a importância da avaliação da extensão como componente formativo, em igualdade com ensino e pesquisa, defendendo o desenvolvimento de atividades que promovam aprendizagens significativas e experiências formadoras. Essa visão converge com a proposta de Militão e Tuttman (2024), que defendem um projeto de extensão universitária com caráter popular e emancipatório.

A extensão figura como campo de construção de conhecimento, não pode ser tratada como apêndice das demais tarefas da universidade, tampouco conferir menos prestígio acadêmico aos sujeitos que dela se ocupam. É preciso ressignificar a extensão universitária a partir de duplo movimento: reconhecimento como função docente e a ruptura com uma perspectiva aplicacionista do discente (Militão; Tuttman, 2024, p. 17).

Os trabalhos analisados nesta pesquisa trouxeram reflexões relevantes, que podem contribuir para o fortalecimento da extensão no cenário acadêmico, caso sejam consideradas e utilizadas para aprimorar as ações, atividades e o espaço destinado à extensão nas IES.

Zanon (2022, p. 10) aponta que “o processo de inserção da extensão não é linear” e que está em expansão. Contudo, diversos desafios ainda precisam ser enfrentados, como questões relacionadas ao financiamento/orçamento, à política docente e a práticas pedagógicas que

minimizam a importância da extensão. A autora destaca a necessidade de refletir sobre os currículos, para evitar que a inserção seja disciplinarizada, o que resultaria em uma formação segmentada.

Santos, P. (2019), três anos antes, apresentou apontamentos semelhantes aos de Zanon (2022), ao indicar que os desafios estão associados à desvalorização da extensão e ao baixo fomento. A autora observa que, sob a perspectiva dos graduandos, a extensão é, muitas vezes, percebida como uma prática assistencialista e prestadora de serviços. No entanto, defende que a inserção constitui uma ferramenta importante para a formação profissional, por assegurar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como entre teoria e prática.

De forma geral, todos os trabalhos analisados, tanto no Portal da Capes quanto na BDTD, são unânimes em afirmar a importância da extensão e de sua inserção como ferramenta estratégica na formação de professores. Os autores também enfatizam a necessidade de que a extensão seja valorizada, não apenas na teoria ou nos documentos, mas efetivamente equiparada ao ensino e à pesquisa. Essa equiparação deve garantir aos docentes que desenvolvem atividades de extensão o mesmo reconhecimento atribuído às demais funções acadêmicas. Militão e Tuttman (2024) esclarecem:

Por fim, essas condições devem ser acompanhadas de uma concepção de extensão como missão da universidade, em condições de igualdade com o ensino e a pesquisa, porém guardando sua especificidade como ação que envolve a articulação da Universidade com a sociedade em uma perspectiva crítica e emancipadora não reduzida a prestação de serviços ao mercado (Militão; Tuttman, 2024, p. 27).

Enfatizando a extensão e seu papel nas IES, o próximo capítulo traz ao debate a terceira missão da universidade e sua função no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão.

4 A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE E A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO NO TRIPÉ ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO

Segundo o Dicionário Gestrado³, universidade é uma instituição que surgiu na Idade Média com o objetivo de desenvolver e divulgar o conhecimento, sendo o mais alto nível acadêmico do sistema educacional. Ainda de acordo com esse dicionário, ao longo do processo de transformação da universidade, é possível identificar três modelos que vêm orientando essas organizações em todo o mundo (Lamarra, 2010).

Em termos gerais, podem-se distinguir três grandes tendências: a do modelo anglo-americano – vigente na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos da América –, o napoleônico – procedente da França, com vigência no âmbito latino-europeu e o humboldtiano, nascido na Alemanha, com vigência em outros países do norte europeu (Lamarra, 2010, p. 1).

A universidade que se tem hoje é resultado de um processo histórico que envolve crises, mudanças, embates e conquistas na sociedade. Essas instituições têm como uma de suas funções a transmissão do conhecimento; contudo, a forma como isso ocorre é determinada por diversos fatores, como a cultura, a política e o contexto histórico e social. Para além desses elementos, é importante compreender qual modelo influenciou sua criação, pois, a partir dessa visão, é possível entender seu funcionamento.

Sobre isso, Chaui (2003, p. 5) define a universidade como “uma instituição social e, como tal, exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Para a autora, a instituição é marcada por divergências de opinião, conflitos de interesses e ideias que refletem a divisão e as contradições presentes na sociedade.

Tragtenberg (2002) afirma que a universidade não é uma instituição neutra e que, em meio às crises, os jovens atuam a partir da percepção das contradições do mundo social refletidas nesse espaço de ensino. Contudo, com o objetivo de ofuscar essa realidade, a universidade desenvolve uma ideologia de saber neutro, de neutralidade cultural e de que o saber objetivo está acima das contradições sociais.

Segundo Chaui (2003), a universidade é uma instituição caracterizada por sua autonomia intelectual, o que lhe permite interagir com todos os setores da sociedade e com o

³ Dicionário de verbetes intitulado “Trabalho, profissão e condição docente”, elaborado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM), com o apoio da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Estado. Internamente, há embates entre os favoráveis e os contrários à forma como se reforçam a divisão e a exclusão social, o que impede a efetiva democratização dessa instituição.

A Política Nacional de Extensão Universitária, elaborada pelo Forproex (2012, p. 4), materializa o compromisso das universidades com a transformação da universidade pública, tornando-a “instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia”. Nesse documento, o Forproex reconhece a universidade pública como:

Toda a diversidade de instituições públicas de educação superior (IPES), como universidades, centros de ensino e faculdades federais, estaduais e municipais, bem como os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. No Anexo, é apresentada lista das Universidades Públicas signatárias do FORPROEX com os respectivos representantes (Forproex, 2012, p. 4).

Fialho (1998) apresenta o desafio imposto às universidades de serem o motor do desenvolvimento científico, especialmente quando este era considerado um bem cultural, e qualquer mudança refletia-se em toda a cadeia de trabalho. A autora ainda aponta que a universidade não deve estar ligada a partidos, religiões ou ideologias, devendo manter seu compromisso social e agir com base na ética. A universidade, Fialho (1998) argumenta, deve ser vista de forma dual, ora como espaço de formação de recursos humanos, ora como ambiente de criação e transmissão cultural. Observa-se que essa dualidade atribui à universidade a responsabilidade de promover conhecimentos, formação humana e avanços científicos, sem negligenciar a economia e as relações sociais (Fialho, 1998).

A universidade constitui um ambiente de grande influência, responsável não apenas pela transferência de conhecimentos, mas também pela disseminação de princípios, convicções e ideais. Por esse motivo, historicamente, foi alvo de disputas entre papas, príncipes, reis, legisladores, ditadores e governantes. Por sua força e representatividade social, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a considera “um espaço privilegiado para a construção de uma cultura de paz, baseada no respeito à diversidade cultural, aos direitos humanos, ao meio ambiente e à democracia” (Calderón, 2004, p. 104).

No século passado, a universidade formava sujeitos com autonomia, como era requerido por suas funções sociais. No entanto, atualmente, tende a formar mão de obra voltada à manutenção do autoritarismo do capital, formando médicos, advogados e pesquisadores que atuarão em defesa dos interesses das classes dominantes, em detrimento dos abandonados pelo sistema. A produção de conhecimento cede lugar ao controle do pouco saber gerado no meio acadêmico (Tragtenberg, 2002).

Na instância das faculdades de educação, forma-se o planejador tecnocrata a quem importa discutir os meios sem discutir os fins a educação e confeccionar reformas educacionais que, na realidade, são verdadeiras ‘restaurações’. Forma-se o professor-policial, aquele que supervaloriza o sistema de exames, a avaliação rígida do aluno, seu conformismo ante o saber professoral (Tragtenberg, 2002, p. 176).

Souza *et al.* (2023) apresentam três modelos de universidade que, ainda hoje, servem de referência para essas instituições. O primeiro é o modelo napoleônico, de origem francesa, com uma perspectiva funcionalista, composto por várias faculdades independentes. Nesse modelo, a pesquisa não era negligenciada, contudo, o ensino ministrado nas universidades era priorizado.

O segundo é o modelo humboldtiano, de origem alemã, que defendia a autonomia universitária frente à influência de instituições externas, como o Estado e a Igreja. Essa autonomia elevou a pesquisa a outro patamar dentro da universidade. Já o modelo norte-americano, inicialmente voltado à formação da elite local e do clero, foi influenciado pelo modelo alemão, incorporando novos valores e consolidando-se como um modelo fortemente conectado à sociedade (Souza *et al.*, 2013).

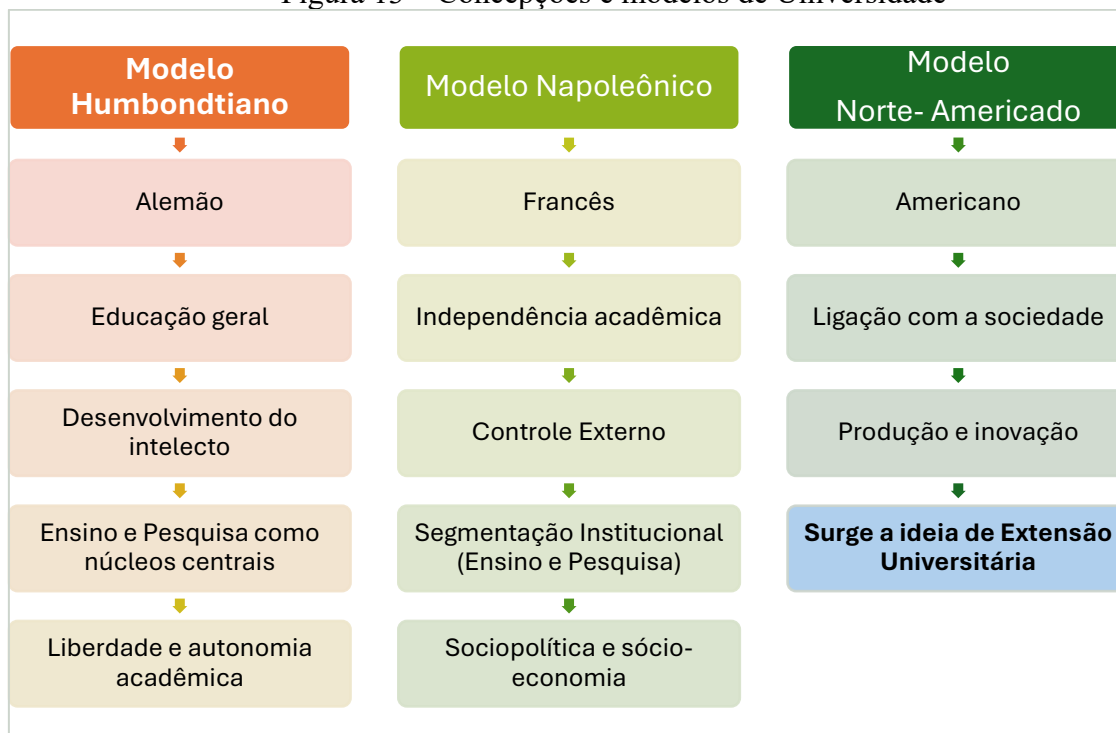
Segundo Souza *et al.* (2013), a universidade no Brasil teve início por volta de 1808, na Bahia, com o primeiro curso de educação superior, na Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada por Dom João VI, após a chegada da família real e da corte ao país. Após a Independência do Brasil, surgiram novas instituições, sem incentivo da Coroa portuguesa. A partir do século XX, sob influência francesa, teve início a formação da universidade brasileira.

A história da consolidação das instituições públicas de ensino superior no Brasil foi marcada por alguns fatos e momentos especiais que influenciaram de forma significativa o seu funcionamento. Um dos marcos importantes foi a criação da Universidade de Brasília (UnB), durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek. A fim de apoiar a inovação e estimular o projeto de nação, o referido presidente convidou grandes pensadores da época, tais como Anísio Teixeira e seu discípulo Darcy Ribeiro, para planejar tal universidade (Souza *et al.*, 2013, p. 225).

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação é um documento elaborado pela Unesco que apresenta conceitos que evidenciam a complexidade e a abrangência da educação superior na contemporaneidade. Dentre esses conceitos, destacam-se: a adequação entre o que a sociedade demanda e o que essas instituições oferecem; a prestação de serviços à sociedade; o fortalecimento e o desenvolvimento do sistema

educacional; e a criação de uma nova sociedade composta por indivíduos plenamente esclarecidos (Unesco, 2008).

Figura 13 – Concepções e modelos de Universidade



Fonte: Souza *et al.* (2013, p. 223)

Gimenez e Bonacelli (2013) informam que as primeiras universidades exerciam a função de guardiãs e transmissoras da cultura, bem como de repositório do conhecimento, tendo inicialmente a missão de ensinar. Ainda segundo as autoras, a segunda missão da universidade, a pesquisa, surgiu no período em que Humboldt defendeu a ideia de que a educação ultrapassava os limites do ensino. As autoras também afirmam que a terceira missão, a extensão, emergiu da necessidade de estabelecer relações entre a universidade, a indústria, o governo e a sociedade.

Sustenta-se que a terceira missão pode envolver muitas das demandas crescentes que se colocam para a universidade, principalmente porque embaixo desse grande “guarda-chuva” é possível abrigar todas aquelas ações que não são cobertas pelas duas missões anteriores, ou seja, o ensino e a pesquisa. No entanto, entende-se também, que é justamente essa função residual que tem dificultado o entendimento ou o consenso acerca do que seja realmente a terceira missão, bem como do seu alcance, o que torna o conceito um tanto vago ou genérico (Gimenez; Bonacelli, 2013, p. 10).

Segundo Moraes (1998), as universidades apresentam particularidades quando comparadas a outras instituições de educação superior, como faculdades e institutos isolados. De acordo com o autor, essas especificidades decorrem de quatro características: a

universalidade de campo, que permite a discentes e docentes o acesso a uma variedade de campos científicos e culturais; o aumento no número de matrículas e da relevância de cursos nas áreas de exatas, biológicas e tecnológicas; o desenvolvimento de atividades de pós-graduação; e a “extensão de serviços à comunidade”. Moraes (1998) afirma que, ao contrário do que se pensa, a extensão não deve ser vista como uma forma de retribuição à sociedade pelos recursos recebidos – esse retorno ocorre quando a instituição entrega à comunidade profissionais capacitados.

O autor destaca que essas características estão diretamente ligadas aos três modelos de universidade formados ao longo da história das universidades modernas: universidade como agente de prestação de serviços; universidade voltada ao desenvolvimento do ensino e da pesquisa, com foco na produção de conhecimento; e universidade como espaço de preparação para o exercício profissional (Moraes, 1998).

Sleutjes (1999) apresenta o conceito de “universidade da pesquisa” como uma forma de adquirir conhecimento na pós-modernidade, tendo como principal característica o papel de portadora do saber, guardiã do conhecimento e motor propulsor da história, da ciência e da tecnologia.

Koifman (2011) ressalta a necessidade de garantir o acesso à educação superior para todos, independentemente da classe social. A autora afirma: “considerando que a ciência é uma forma de poder, o acesso ao conhecimento científico deve ser oferecido a todos, não apenas a uma elite, mas ensejando sua apropriação por toda a sociedade” (Koifman, 2011, p.145).

A autora ainda apresenta a universidade como responsável por grandes feitos, mas também como uma instituição que enfrenta inúmeros desafios, destacando que ela não é autônoma no que se refere à produção de ideias:

Ao contrário, ela se rege por complexos processos de interações entre o estatuto da ciência, as profissões e as disciplinas, a expansão ou concentração do mercado de trabalho, o papel sociocultural do gênero ou a respectiva localização do trabalho manual e intelectual na escala de valores sociais. Neste sentido, a universidade se constrói como uma instância de produção, controle e legitimação, em um contexto de tensão constante entre a delegação que recebe da sociedade, do Estado, do mercado produtivo e suas tradicionais funções de produção e difusão do saber (Koifman, 2011, p. 145).

Mazzilli (2011) considera que a criação da primeira universidade brasileira ocorreu no Rio de Janeiro, em meados de 1920, com a reunião de três escolas superiores criadas durante o Império: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Escola Politécnica. Esse processo teve

repercussão restrita à elite intelectual e econômica, representando uma oportunidade de ascensão política e social.

Na década de 1930, sob a liderança de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, pleiteou-se a incorporação da pesquisa e da extensão ao rol das funções da universidade.

Por volta da década de 1960, pensadores passaram a considerar a universidade um espaço de resistência ao autoritarismo da classe dominante, sendo utilizada como reduto para a elaboração de estratégias voltadas à revolução socialista (Calderón, 2004).

Durante a ditadura militar, levantou-se a bandeira de luta pela autonomia universitária, com decisões tomadas pela própria instituição e seus órgãos colegiados. O objetivo era garantir uma universidade regida por suas próprias normas, com instâncias deliberativas capazes de definir critérios para a vida acadêmica e assegurar independência nas relações com a sociedade. No entanto, ao ser transformada em organização administrada, a universidade perdeu sua autonomia, passando a atuar como gestora de despesas e receitas, subordinando-se ao cumprimento de metas e indicadores de desempenho definidos pelo Estado (Chaui, 1999).

Para Chaui (1999), a universidade transformou-se, com as lutas sociais e políticas, em uma instituição social indissociável da democracia e da democratização do saber. A autora argumenta que essa instituição não pode se afastar da democracia como ideia reguladora, tampouco se opor a responder, positiva ou negativamente, ao modelo socialista.

Santos, B. (2005) aponta que, a partir da década de 1970, o investimento público em educação superior foi reduzido, ao passo que a rede privada aumentou os investimentos, buscando inovação tecnológica e a formação de mão de obra qualificada. Já na década de 1990, a universidade passou a transformar-se, gradualmente, em um mercado. Nesse período, a autonomia universitária deixou de estar associada à liberdade acadêmica e passou a significar a adaptação da instituição às exigências da economia.

Para além de certo limite, esta pressão produtivista desvirtua a universidade, até porque certos objetivos que lhe poderiam estar mais próximos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural. É o caso da educação permanente, que tem sido reduzida à educação para o mercado permanente. Do mesmo modo, a maior autonomia que foi concedida às universidades não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia (Santos, B., 2005, p. 146).

Segundo Mazzilli (2011), a reforma universitária de 1968 contemplou algumas demandas do movimento estudantil, porém as descaracterizou, esvaziando o sentido original

para o qual foram formuladas. Como exemplo, pode-se citar a vinculação da pesquisa exclusivamente à pós-graduação e o isolamento da extensão como função da universidade.

Na década de 1980, com a retomada das liberdades democráticas suspensas durante o regime militar, ressurgiu a ideia de uma universidade socialmente comprometida, declaradamente autônoma e orientada pela articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, com o objetivo de buscar soluções para os problemas sociais (Mazzilli, 2011).

Durante a década de 1970, no Brasil, dadas as condições conjunturais de repressão a toda e qualquer iniciativa que pusesse em questão o governo militar, a produção acadêmico-científica referenciada em concepções críticas de educação e de escola foi muito limitada, uma vez que foi adotado o enfoque tecnicista como modelo pedagógico (Mazzilli, 2011, p.213)

Chaui (1999) descreve o neoliberalismo como a forma preferencial de acumulação e reprodução do capital. Ao estabelecer um paralelo com a educação, observa-se que o neoliberalismo obteve diversas conquistas nesse campo. Nesse contexto, a universidade foi reduzida a uma prestadora de serviços, o que evidencia o declínio da ideia de direito social e traz à tona a tese de que o ensino público deve ser pago, sob o argumento de que os ricos pagariam pelos pobres, promovendo, assim, a justiça social.

De fato, a cantilena “os ricos devem pagar pelos pobres” significa, em primeiro lugar, que os ricos são vistos como cidadãos (pagam impostos e mensalidades) e os pobres não (mesmo que saibamos que, neste país, os ricos justamente não pagam impostos); em segundo lugar, que a educação não é vista como direito de todos, mas como um direito dos ricos e uma benemerência para os pobres; em terceiro lugar, que a cidadania, reduzida ao pagamento de impostos e mensalidades, e o assistencialismo, como compaixão pelos deserdados, destroem qualquer possibilidade democrática e de justiça (Chaui, 1999, p. 5).

A partir da década de 1980, Souza *et al.* (2013) apontam a ocorrência de novas transformações no funcionamento e no papel da universidade. Diante de um novo contexto político, social e econômico, essas instituições passaram a prestar contas ao Estado sobre sua produção acadêmica, por meio de mecanismos de avaliação que abrangem desde os docentes até os departamentos, a graduação e a pós-graduação, para demonstrar resultados à sociedade.

Bernheim e Chaui (2008, p. 17) afirmam que “se o conhecimento ocupa hoje lugar central nos processos que configuram a sociedade contemporânea, as instituições que trabalham com e sobre o conhecimento participam também dessa centralidade”. Assim, podemos atribuir à universidade um papel essencial na busca, construção e divulgação do conhecimento. Para

cumprir sua função social e educacional, a universidade não deve se apresentar de forma enclausurada ou militante, mas como uma universidade participante, ou seja, atuante nos processos sociais sem perder suas características acadêmicas (Bernheim; Chauí, 2008).

Uma *universidade enclausurada* expressa o modo como determinada sociedade concebe o saber; uma *universidade militante* expressa o modo como uma parte de determinada sociedade pretende que o saber esteja a serviço de determinadas políticas. Da mesma forma, uma *universidade funcional e operacional*, que forma mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, espelha uma sociedade que considera o mercado como a *ratio ultima* da vida social. Por outro lado, uma universidade que considera o saber pelo prisma do direito do cidadão, faz o que pode para refrear a despersonalização e valoriza a democratização, reflete uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativo ético e político da vida universitária (Bernheim; Chauí, 2008, p. 18, grifos dos autores).

Universidade e sociedade mantêm uma relação que justifica a universidade pública como uma instituição social, sendo a autonomia um elemento fundamental para sua legitimação frente ao Estado e à Igreja, ao permitir a criação de uma lógica própria de produção e descoberta do conhecimento (Bernheim; Chauí, 2008).

Gimenez e Bonacelli (2013) afirmam que o estudo das distintas perspectivas sobre o papel e as missões da universidade contribui para o entendimento dessa instituição e evidencia sua relevância social. As autoras sustentam a hipótese de que o modelo institucional adotado determina a forma como as missões são conduzidas e que o surgimento de uma nova missão pode provocar crises internas, exigindo redefinições sobre como a universidade atuará no apoio à sociedade e ao desenvolvimento (Gimenez; Bonacelli, 2013).

O ensino superior no Brasil constitui um campo caracterizado por especificidades institucionais. Nesse cenário, as universidades públicas apresentam subdivisões internas, como reitoria, pró-reitorias, setores e áreas de conhecimento, cada qual com suas normas e recursos próprios. Essas estruturas são constituídas histórica e socialmente, tendo sua essência compartilhada pelo coletivo que as integra (Gonçalves, 2015),

Para Sleutjes (1999), embora o ensino ofertado nas Instituições Federais de Ensino seja reconhecido pela qualidade, ainda segue um modelo tradicional, que não dialoga com as transformações da sociedade contemporânea nem com as demandas do sujeito que o recebe. É necessário que o conhecimento transmitido nas universidades funcione como instrumento de reflexão crítica sobre o contexto social, econômico e histórico, bem como sobre o papel do indivíduo como agente transformador.

O ensino continua sendo o maior e o melhor meio de transformar a sociedade, e o professor deve ter consciência de que é o artífice da transformação sócio-político-educacional das sociedades futuras, mas isto só não basta: é preciso dar a ele uma condição mais digna (Sleutjes, 1999, p.105)

O princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão foi consolidado com sua constitucionalização em 1988, conforme disposto no Art. 207 da Constituição Federal: “As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Constituição Federal, 1988, Art. 207).

Esse princípio está presente na Política Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2012), que o incorpora entre as diretrizes orientadoras da implementação da extensão universitária, juntamente com a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, o impacto na formação do estudante e a transformação social.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão possibilita distintas formas de produção, reprodução e socialização do conhecimento, ao integrar práticas interdisciplinares e superar dicotomias como teoria/prática, sujeito/objeto e empiria/razão, oriundas de um pensamento binário e reducionista (Puhl, 2016).

A articulação entre essas três dimensões deve ser promovida por grupos de trabalho em áreas específicas do conhecimento, permitindo a realização do ensino, da pesquisa e da extensão de maneira coerente com a realidade institucional, desde que os resultados sejam relevantes para a área, a universidade e a sociedade (Sleutjes, 1999).

Para Gonçalves (2015), essa indissociabilidade exige transformações na função institucional da universidade, uma vez que, conforme previsto na Constituição Federal (1988), ensino, pesquisa e extensão constituem o tripé que sustenta a universidade e, por isso, a extensão precisa alcançar o mesmo patamar das demais funções.

Se a Indissociabilidade for contemplada de forma isolada, corre-se o risco de considerá-la como em si mesma e não como meio para a consolidação de um certo projeto de Universidade, nesse caso, pública, no qual há um determinado sentido de formação e de produção de conhecimento (Gonçalves, 2015, p. 1232).

Ainda segundo Gonçalves (2015, p. 1236), “o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui uma proposição filosófica, política, pedagógica e metodológica para a formação e o conhecimento desenvolvidos na e pela universidade”. A

autora afirma que os docentes estruturam suas práticas com base nas experiências vivenciadas na academia, as quais influenciam sua postura de adesão, omissão ou rejeição a regras.

Essas relações ocorrem necessariamente no cotidiano, nas normativas da instituição, na sua estrutura administrativa e nos instrumentos de gestão e avaliação, nas práticas de seus agentes, o contexto no qual são discutidas, construídas e consolidadas concepções (no plural, pois mesmo que haja uma principal, não será consensual) de Universidade, e de suas funções, de Ensino, de Pesquisa e de Extensão (Gonçalves, 2015, p. 1231).

A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) lançou, em 2003, uma proposta para a universidade brasileira. Nesse documento, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é compreendido como uma resposta às demandas da sociedade por uma universidade socialmente responsável, em diálogo com a comunidade e comprometida com uma formação e produção de conhecimento alinhadas às necessidades sociais.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade (ANDES, 2003, p. 18)

O Movimento Docente tem a tarefa de defender a universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente engajada, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como instrumento de desenvolvimento científico e tecnológico. Dessa forma, contribui para alcançar uma parcela mais ampla da população, auxiliando na resolução de problemas e na superação das precárias condições a que essa população está exposta.

Esta proposição de formação é compatível com a perspectiva de Paulo Freire (2007), em *Pedagogia da Autonomia*, obra que constitui o código de ética para uma docência na qual a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão é intrínseca, o que pode ser observado em todos seus capítulos e tópicos, por exemplo: ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, reflexão crítica sobre a prática, consciência do inacabamento, respeito à autonomia do ser do educando, apreensão da realidade, convicção de que a mudança é possível, comprometimento, entre outros (Gonçalves, 2015, p. 1248)

Paulo Freire, conforme Gonçalves (2015), evidencia a essência do ato de ensinar, que se inicia com uma metodologia pautada na busca pelo conhecimento, sem desconsiderar os saberes dos educandos, incentivando sua autonomia e a compreensão da realidade.

Dias (2009) observa que, na prática universitária, existem docentes que atuam no ensino, outros na pesquisa e alguns se dedicam à extensão. Mesmo que um professor exerça as três funções, é necessário questionar se elas são realizadas com base no princípio da indissociabilidade, ou seja, de forma integrada.

Sabe-se que a indissociabilidade ainda não se concretiza na prática, e que ensino, pesquisa e extensão costumam atuar de maneira isolada nas IES. No entanto, espera-se que, com o avanço das pesquisas sobre o tema, seja possível vislumbrar um cenário em que essa integração se torne efetiva.

Para Santos, B. (2005), o conhecimento universitário foi predominantemente transmitido por meio de disciplinas, cuja autonomia foi imposta por um processo de produção descontextualizado das urgências cotidianas das sociedades. Nesse processo, os próprios pesquisadores definem os problemas a serem resolvidos, sua relevância, as metodologias adotadas e o ritmo da pesquisa. Trata-se de um conhecimento fundamentado na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, o que pode demonstrar certo distanciamento das demandas sociais quanto à aplicação do saber produzido.

Por outro lado, o conhecimento pluriversitário, segundo o autor, é condicionado por seu princípio organizador e pela aplicação que lhe é atribuída. A sociedade deixa de ser objeto de investigação científica e passa a assumir o papel de sujeito que interroga a ciência.

Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência (Santos, B., 2005, p. 156).

Segundo Puhl (2016), a relação entre ensino, pesquisa e extensão está associada aos objetivos e às intencionalidades da universidade, pois cada uma dessas dimensões compõe a

estrutura dessa instituição. No entanto, permanece o desafio de promover a articulação entre elas, de modo a concretizar a indissociabilidade na prática.

O autor afirma ainda que, mesmo com as diversas transformações e reestruturações pelas quais a universidade tem passado, sua identidade permanece fundamentada no conhecimento. No interior do contexto universitário, coexistem diferentes dimensões – social, política, econômica, cultural, entre outras –, sendo necessário que esse espaço se constitua também como lugar de diálogo e de influência, tanto no sentido de influenciar quanto de ser influenciado (Puhl, 2016).

As políticas educacionais e, em especial, a universitária estabelecem quais são as grandes intencionalidades deste nível de ensino e o caráter social destas instituições de ensino superior. Dentre outras está o da integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A separação destas três dimensões rompe com os objetivos e o sentido de ser da universidade. O princípio da universidade relaciona-se com as intencionalidades da instituição educacional (Puhl, 2016, p. 226).

Para Sleutjes (1999), a pesquisa é o resultado da evolução do ensino, representando o aperfeiçoamento do conhecimento, oriundo da busca por soluções e do interesse em investigar e resolver problemas.

Pesquisar significa, efetivamente, participar de um universo qualitativo e constantemente transformado e quantitativamente enriquecido pelos novos conhecimentos que se vão somando ao longo desse processo. Portanto, a pesquisa é a atividade que dá sustentação ao ensino universitário, o que significa dizer, literalmente, que não existe universidade sem pesquisa (Sleutjes, 1999, p.106)

Trata-se de uma atividade que demanda muitos recursos, como livros, equipamentos, espaço e material humano para seu desenvolvimento. Com a globalização da economia, a pesquisa tornou-se um instrumento determinante para mensurar o nível de desenvolvimento científico e tecnológico, superar o atraso e contribuir para o crescimento e a diminuição da pobreza à qual muitos povos e sociedades estão submetidos (Sleutjes, 1999).

Soares et al. (2010) afirmam que a nova configuração do ensino superior e seu caráter tridimensional têm como finalidade tornar o processo de formação mais completo, por abranger os três eixos do tripé universitário. Consideram-no, também, complexo, pois o abordam a partir do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, concebendo essa tríade como responsável pela formação do profissional docente.

Soares *et al.* (2010) destacam, ainda, a importância do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão na configuração legal do ensino superior. Contudo, apontam que as ações devem ser desenvolvidas de forma multidisciplinar e interdisciplinar, uma vez que essa articulação tornaria o processo de aprendizagem mais eficaz.

O que se pode constatar é a necessidade de uma articulação efetiva entre ensino, pesquisa e extensão que, na prática, são exercidas como ações isoladas; como a desarticulação entre a graduação e a pós-graduação com a quase inexistência de relação entre a pesquisa produzida neste último nível e a pesquisa, o ensino e a extensão que decorrem da graduação; e o desenvolvimento de projetos individuais. Dessa forma, a fragmentação e a desarticulação dessas atuações são decorrentes da departamentalização vivenciada no ensino superior atualmente (Soares *et al.*, 2010, p. 16).

Para Puhl (2016), o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dialoga com as intenções e a identidade da universidade, com a profissão docente e sua formação, além de orientar a produção, reprodução e divulgação do conhecimento. Contudo, esse princípio ainda precisa ser amplamente debatido, pois, em muitas situações, é tratado de forma fragmentada e dicotômica, com os conceitos abordados isoladamente.

Integrar as três dimensões da universidade não significa anular metodologias e estabelecer um método único de fazer pesquisa, produzir saberes, mas acena para a sensibilidade e abertura de cada qual às contribuições, leituras, compreensões das outras ciências e dos outros métodos. É na mútua contribuição que se afirma a especificidade de cada ciência na construção dos espaços acadêmicos e do mundo comum. A relação triunívoca dá identidade às universidades, construindo as intersubjetividades (Puhl, 2016, p. 230).

Puhl (2016, p. 231) afirma: “É o conhecimento aprofundado de um tema que possibilita a realização de uma pesquisa e a extensão. É o ensino sólido que poderá sustentar pesquisas e extensões relevantes”.

O ensino situa o estudante na relação com as elaborações e produções científicas existentes, a pesquisa o situa com o seu desenvolvimento intelectual e possibilita a produção de outros saberes e a extensão como situação de confrontação de sua pesquisa com a aprendizagem anterior. Confronta-se na pesquisa e extensão os conhecimentos anteriormente apreendidos com as novas descobertas ou a confirmação do já conhecido (Puhl, 2016, p. 231).

Soares, Farias e Farias (2010) apontam que, embora diversas legislações contemplem e reforcem a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que se

observa, na prática, é a realização dessas atividades de forma isolada ou, no máximo, de maneira dicotômica.

Apesar de tantas resoluções, pareceres, decretos e reformas citadas acima, que ocorreram na legislação pertinente a educação superior, a indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão ainda não corresponde ao previsto em lei. O que vemos é que essas instâncias são desenvolvidas de forma bem dissociada, desarticulada, desvinculada, fragmentada e sem nenhuma correlação. O que se pode observar, na realidade, é o desenvolvimento desses itens em forma de projetos que não correspondem ao caráter interdisciplinar e muito menos à ideia de uma formação tridimensional, no máximo que se pode notar, em algumas universidades é a articulação entre apenas dois elementos constituintes desse trio. (Soares; Farias; Farias, 2010, p. 14).

Silva, Franklin (2001) explica que os empresários do setor educacional expandiram as atividades desenvolvidas no ensino básico, o que levou à entrada do setor privado no ensino superior, com o propósito de aplicar a eficiência empresarial presente no ensino básico. Com isso, buscou-se demonstrar a suposta superioridade organizacional das instituições privadas em relação às instituições públicas.

A parceria entre universidade e indústria configura-se como a concretização do conhecimento pluriversitário, que passa a ser “transformado” em conhecimento mercantil (Santos, B., 2005).

A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade actual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação (Santos, B., 2005, p. 157).

Segundo Calderón (2004), após a institucionalização do mercado universitário, a educação superior no Brasil passou por uma grande transformação, marcada pela disputa entre instituições por clientes-consumidores.

Desde o início da década de 1990, assiste-se ao impressionante crescimento quantitativo de universidades particulares com fins lucrativos, geridas como empresas que oferecem produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado. São essas universidades que possibilitaram a democratização do acesso ao ensino superior, ampliando significativamente a oferta de produtos educacionais (Calderón, 2004, p. 104).

Catani (2008) aponta que várias universidades públicas federais sofrem com o congelamento de recursos, o que impossibilita a recomposição de quadros humanos e materiais.

O autor ainda observa que os docentes inseridos no governo não têm força política para exigir a contratação de profissionais mais qualificados. “O grande problema que se enfrenta, muitas vezes, é a ausência de verbas, de condições de trabalho dignas” (Catani, 2008, p. 8).

A universidade sempre enfrenta, à sua maneira, os governos estabelecidos, se não de forma direta, institucional, mas através das tomadas de posição políticas de parte de seus docentes e pesquisadores. É claro que a universidade acaba sendo de alguma maneira lenta em suas reações, ela tem problemas de organização muito grande, é pesada, há distintas concepções que se chocam constantemente (Catani, 2008, p.8)

Segundo Calderón (2004), a universidade apresentava, na época de seu surgimento, aptidão unifuncional, voltada à oferta de formação em nível superior para quem pudesse pagar. O autor ainda afirma que as universidades surgiram, entre outros motivos, para regulamentar as oscilantes relações mercantis entre mestres e alunos. Contudo, nos dias atuais, o processo de mercantilização do ensino transgredir valores sociais fortemente enraizados culturalmente, pois a educação é um direito e deve ser garantida pelo Estado.

Com o passar do tempo, a ideia de unifuncionalidade perdeu força, e as universidades passaram a oferecer diversos serviços, com o intuito de atender às demandas sociais.

Dada a complexidade e diversidade dessas demandas e expectativas, dificilmente as universidades conseguiriam atendê-las em sua plenitude, tendo de optar por focar missões específicas, e assim atendendo a algumas demandas e não a outras (Calderón, 2004, p. 105).

As reformas no ensino superior, no século XXI, apresentam a ideia de que só existe universidade quando há formação em nível de graduação e pós-graduação, além de pesquisa e extensão. Sem esses elementos, configura-se ensino superior, mas não universidade. Isso indica que as IES que não oferecem pesquisa e pós-graduação, mesmo sendo públicas, não podem ser consideradas universidades (Santos, B., 2005).

Mazzilli (2011) reforça esse argumento ao demonstrar que esse modelo de ensino superior surgiu como alternativa para atender aos interesses de mantenedores privados, pois permite a redução de custos nos serviços oferecidos. Essa configuração dispensa a obrigatoriedade da oferta de pesquisa e extensão, bem como a exigência de um corpo docente titulado, contratado em regime de dedicação e com produção intelectual de qualidade.

Frustradas, no entanto, as tentativas para retirar da Constituição o art. 207, que tornava obrigatória a existência de ensino, pesquisa e extensão em todas as

instituições de ensino superior do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394/96, em seu art. 45, ao estabelecer que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangências ou especialização”, abre caminho para que, através do decreto n. 2.306/97, fosse introduzida uma nova tipologia das instituições de ensino superior. Nessa tipologia fica mantida a exigência de cumprimento do art. 207 da Constituição Federal às universidades criando, porém, a figura dos Centros Universitários e dos Institutos Superiores de Educação que, tal como os institutos e faculdades isoladas, podem prescindir da pesquisa e da extensão, valendo-se apenas do ensino para exercer sua função educativa. Esta foi a forma encontrada pelos legisladores para atender também os interesses de mantenedoras do setor privado, posto que estes modelos permitem grande redução nos custos dos serviços oferecidos por estas instituições, se comparados às universidades, que devem garantir as três funções, organicamente associadas, além de cumprir exigências como corpo docente titulado e contratado em regime de dedicação, com produção intelectual qualificada (Mazzilli, 2011, p. 216)

Sguissardi (2019) esclarece que a mercadização na educação superior foi defendida pelos governos como uma necessidade do mercado de manter a competitividade da economia.

A mercadização na educação superior decorreria, além disso, da necessidade, a cada dia mais defendida nos governos e no mercado de apostar na competitividade da economia. Sob influência desses princípios, os governos dos países centrais teriam redesenhado seus mecanismos de gastos públicos e utilizado cada vez mais mecanismos de tipo mercado. Objetivo? Maior eficiência na concessão de recursos do fundo público. Isto também teria feito com que os governos dos países da periferia e semiperiferia optassem por privatizar a massificação da educação superior. Em ambos os casos esteve em pauta e, amiúde, se tem efetivado a transferência de parte do custo das IES públicas para os alunos e suas famílias. (Sguissardi, 2019, p. 43)

Chaui (1999) reforça que esse modelo de ensino superior, denominado universidade funcional, está voltado para a formação rápida de profissionais para o mercado de trabalho. Para adaptar-se a essa lógica, tornou-se necessário modificar currículos, programas e atividades, de modo a garantir a inserção profissional dos estudantes.

Para Fialho (1998), a universidade é o espaço de criação da matéria-prima do conhecimento científico, o insumo mais importante para o desenvolvimento econômico. Ainda segundo a autora, faz parte da missão da universidade conhecer profundamente a região em que está inserida – em seus aspectos históricos, geográficos, econômicos e culturais – e transformar esse conhecimento em ensino, visando à melhoria da sociedade e, conseqüentemente, da qualidade de vida dos sujeitos daquela localidade.

A função crítica da universidade, consolidada como autonomia científica, insere-se objetivamente no contexto das problemáticas próprias dos

fenômenos sociais. Simultaneamente, a universidade é um fenômeno social que tanto recebe como responde a fenômenos sociais, ao mesmo tempo em que tem por missão pensá-los. Pensar, inclusive, sobre o próprio processo que a constituiu como universidade, ou seja, o processo da reprodução social que tanto lhe deu origem e condiciona seu desempenho e atuação como todos os demais fenômenos à sua volta, potencializados pela sua abrangente competência para, em resumo, lidar com fatos do conhecimento, da história e da ciência (Fialho, 1998, p. 29).

Quando se trata de mercado, deve-se considerar as necessidades sociais de parte da população. Silva, Franklin (2001) discorre sobre esse tema em seu trabalho. Segundo o autor, aqueles que defendem a extinção da gratuidade nas instituições públicas argumentam que a acomodação, o conservadorismo e a ineficiência dessas instituições decorrem da falta de competitividade, e que elas devem gerar recursos por meio da captação de mercado, sendo essa a única forma de conduzi-las à eficiência.

Se as instituições públicas adotarem eventualmente uma estratégia de extinção gradual da gratuidade, num processo pensado a médio prazo, em que a cobrança de taxas módicas conviveria com alguma subvenção pública, isto redundaria no oferecimento de ensino de qualidade a preços competitivos no mercado. A este argumento, aparentemente fundado na necessidade de eficiência organizacional, junta-se outro, que tem a ver com uma concepção “mitigada” de ensino pago e que apela para a necessidade de “democratização” do ensino público superior. Consiste em propor que se cobrem taxas daqueles que podem pagar para, com tais recursos, financiar aqueles que realmente só poderiam estudar em condições de gratuidade. A objeção mais imediata ao aparente bom-senso desta proposta pode ser formulada examinando-se o que se entende por “democratização” e as causas pelas quais a universidade pública pode ser acusada de “elitismo”. Democratização significa, neste contexto, que o acesso à universidade não dependa de condições sócio-econômicas e que os critérios de ingresso não favoreçam as pessoas que detêm situação sócio-econômica privilegiada. O que se pode constatar, até mesmo estatisticamente, é que a condição sócio-econômica parece representar papel decisivo no ingresso em várias carreiras, principalmente nas universidades públicas mais bem conceituadas (Silva, Franklin, 2001, p. 297, sic).

Para Tragtenberg (2002, p. 177), os chamados “cursos críticos” servem ao poder universitário, representado pelo docente, que disfarça a liberdade crítica da universidade, mas mantém, por exemplo, o sistema de exames, o qual funciona como instrumento de controle sobre os estudantes e sustenta a farsa de igualdade e liberdade, “fabricando” sujeitos que trocam “o poder da razão pela razão do poder”.

O autor ainda afirma que a universidade atua em favor dos interesses econômicos e, para isso, adapta suas pesquisas sob a justificativa de atender ao bem-estar da comunidade e do serviço público. Segundo ele, a instituição universitária está prestes a se tornar uma

“multiversidade”, capaz de ensinar tudo aquilo que o indivíduo for capaz de pagar, e que o “assistencialismo” universitário não resolve os problemas da população (Tragtenberg, 2002).

Tragtenberg (2002) também aponta a falta de responsabilidade docente – professor e pesquisador – e o descaso com as finalidades sociais do conhecimento produzido como formas de delinquência acadêmica.

A delinquência acadêmica caracteriza-se pela existência de estruturas de ensino onde os meios (técnicas) se tornam fins. Os *fins* formativos são esquecidos; a criação do conhecimento e sua reprodução cedem lugar ao *controle* burocrático de sua produção como suprema virtude, onde administrar aparece como sinônimo de vigiar e punir: o professor é controlado mediante os critérios visíveis e invisíveis de nomeação; o aluno, mediante os critérios visíveis e invisíveis de exame. Isso resulta em escolas que se constituem em depósitos de alunos (Tragtenberg, 2002, p. 182).

Sguissardi (2019) afirma que a mercadização e a mercantilização representam, provavelmente, os maiores desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior, especialmente pela extensão universitária. Em seu trabalho, o autor lista alguns desses desafios, que podem afetar, de formas distintas, os diferentes tipos de instituição; no entanto, essa lógica mercantil ameaça a própria existência da universidade enquanto instituição social.

[...] c) O produtivismo científico e a alienação acadêmica e) As reformas curriculares orientadas para o mercado, a ênfase na pesquisa aplicada que conduza à comercialização de produtos, f) O estreitamento excessivo do vínculo universidade-empresa, a supervalorização da propriedade intelectual e o abandono de áreas de estudo e pesquisa como artes e humanidades, antropologia, sociologia, filosofia e outras que não tenham valor de mercado. h) A desestruturação das carreiras docentes que terão por referência muito mais a valorização econômica das atividades de pesquisa, ensino e extensão, segundo a lógica do valor e dos valores de troca. i) A sobrevivência ou a busca de recursos de manutenção diante do abandono da educação superior estatal/pública pelo Estado como prioridade de seus gastos, o que deve redirecionar as prioridades institucionais de pesquisa, ensino e extensão universitária. k) A tendência à baixa da qualidade tanto do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. No caso das IES privado-mercantis, dada a baixa concorrência e o amplo espaço de crescimento diante de uma taxa líquida de matrículas que não atinge 20% da faixa etária de 18 a 24 anos, basta conseguir notação, no SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), igual a 3 numa escala de 1 a 5, para se permanecer no mercado e continuar a competir. l) A erosão ou perda do conceito de bem público social tradicionalmente aplicado à educação superior. n) A Extensão Universitária – como prestação de serviço ou assessoria aos principais agentes do mundo da economia – que seja rentável financeiramente (Sguissardi, 2019, p. 53).

Silva, Franklin (2001) reforça a ideia de Sguissardi (2019) ao afirmar que as acusações direcionadas às universidades decorrem do fato de estas se manterem distantes do mercado, diferentemente de outras instituições de ensino superior. Isso ocorre porque a universidade pública pode, assim, cumprir seu papel histórico e social de produzir e disseminar conhecimento, preservando como característica a possibilidade de reflexão cultural que escapa às imposições definidas pelas demandas e pressões do mercado.

Há de se convir que as atividades fundamentais da universidade estão intrinsecamente vinculadas ao caráter de instituição pública. A quem serve a pesquisa básica? Do ponto de vista de interesses imediatos, a ninguém. Do ponto de vista de sua inserção num projeto histórico-político emancipatório de dimensões amplas, serve a todos, serve à nação (Silva, Franklin, 2001, p. 301).

Chaui (2014) expõe embates existentes na universidade, que vão desde aspectos econômicos (racionalidade mercantil e atraso corporativista), sociológicos (tecnocratas versus humanistas), políticos (eficácia ou democracia) até acadêmicos (prática ou abstração). A autora afirma que o capital possui o poder de reorganizar a realidade a seu favor, e que a administração acadêmica parte de duas premissas equivocadas: a de que a realidade social é igual para todos e a de que os princípios administrativos são universais, justificando a aplicação das mesmas regras a instituições equivalentes. Esse modelo de administração tecnocrática trata a universidade como uma montadora, transformando-a em uma organização pautada por eficácia e desempenho, e não mais pelo compromisso com a formação intelectual. (Chaui, 2014).

Ainda segundo a autora, as universidades podem ser caracterizadas de duas formas: como instituição, quando têm a sociedade como referência; ou como organização, quando têm a si mesmas como referencial e se relacionam com outras instituições a partir de uma lógica competitiva. Chaui (2014) explica que a nova configuração do capital converteu a universidade de instituição em organização, em um processo que se deu em três etapas: (1) universidade funcional – voltada para a formação rápida de profissionais para o mercado de trabalho; (2) universidade de resultados – caracterizada pelo crescimento das instituições privadas e pelas parcerias entre universidades públicas e o setor privado; e (3) universidade gerencial – a universidade atual, centrada em sua própria eficácia e estruturada para o desempenho, em detrimento do conhecimento e da formação intelectual:

invenção e criação ; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito ; se por pesquisa entendermos um a visão compreensiva de totalidades e sínteses

abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional (Chaui, 2014, p. 7).

Catani (2008) aponta que o Brasil apresenta baixos índices de escolarização no que se refere à educação superior e que a universidade pública brasileira demonstra pouco comprometimento em relação à dotação orçamentária e à implementação de políticas mais efetivas de inclusão de estudantes que ainda não ingressaram em uma IES. Segundo o autor, “em suma, formar alguém para seguir a carreira acadêmica é um processo lento, dotado de incertezas, sendo necessária muita dedicação e certo investimento” (Catani, 2008, p. 09).

O autor também reflete sobre a Educação a Distância, afirmando que essa modalidade é altamente vantajosa para o setor privado, por se tratar de um negócio lucrativo. Já no setor público, embora os recursos sejam escassos, a EaD pode contribuir para melhorar os indicadores estatísticos de matrículas no ensino superior (Catani, 2008).

O que nós temos que estar atentos é que a educação a distância é música para os ouvidos do setor privado de ensino e, também, de vários segmentos das políticas educacionais públicas. Para o setor privado é um negócio altamente lucrativo; para o setor público, com poucos recursos é possível aumentar enormemente as estatísticas referentes às matrículas (Catani, 2008, p. 10).

Soares *et al.* (2010) apontam que a produção científica nas instituições federais de ensino ocorre, em grande parte, em decorrência da formação docente, resultando em dissertações e teses, as quais o autor considera de impacto limitado. Ressaltam ainda que muitas universidades concentram-se quase exclusivamente no ensino e, quando desenvolvem projetos de intervenção social, muitas vezes o fazem com foco no retorno institucional por meio da visibilidade gerada.

Chaui (2003) argumenta que, para repensarmos a universidade pública, é necessário que o Estado passe a encarar a educação como investimento social e político, e não como despesa. A universidade deve ser compreendida como um direito e não como privilégio ou serviço.

Em estudo posterior, Chaui (2014) apresenta três critérios de avaliação aplicados às universidades, conforme documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento, de 1996, intitulado Ensino superior na América Latina e no Caribe. Os critérios são:

Custo/benefício: avalia-se que há alto investimento com retorno limitado, devido, entre outros fatores, a currículos obsoletos;

Eficácia/inoperância: refere-se à baixa qualidade do ensino, altas taxas de evasão e carência de investimentos em infraestrutura;

Produtividade: destaca-se a inexistência de sistemas eficazes de avaliação da produção acadêmica, com ausência de mecanismos que valorizem os docentes produtivos e penalizem os improdutos.

Bernheim e Chauí (2008) afirmam que, diante da complexidade da Educação Superior, os instrumentos avaliativos não devem restringir-se a enfoques econômicos, mas considerar a universidade como uma instituição estratégica para a sociedade, capaz de contribuir na formação de sujeitos em suas dimensões culturais, sociais e históricas.

Já em 1998, Fialho destacava desafios que ainda persistem nas universidades, como a valorização dos profissionais da educação e a reformulação das atividades de gestão e das práticas acadêmicas, visando à formação integral dos discentes.

A autonomia almejada pelas universidades públicas está diretamente relacionada à democratização institucional. Tal autonomia implica a criação de normas internas por meio de seus órgãos colegiados, assegurando liberdade acadêmica e reforçando o papel da universidade como instituição social voltada ao atendimento das demandas da sociedade (Chauí, 2014).

O primeiro registro legal da extensão universitária no Brasil aparece no Decreto-Lei n. 19.851, de 11 de abril de 1931. O Art. 109 define: “A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e colectivo” (Brasil, 1931, p.11). O Decreto ainda reforça:

§ 1º De accôrdo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitarios, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas.
 § 2º Caberá ao Conselho Universitario, em entendimento com os conselhos technico-administrativos dos diversos institutos, effectivar pelos meios convenientes a extensão universitária (Brasil, 1931, p. 11).

A movimentação em torno da extensão universitária, ainda que não nomeada dessa forma, teve início com a Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540/1968), que, em seu Art. 20, estabelece: “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (Brasil, 1968).

Em 1987, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex) definiu a extensão universitária como uma atividade cujo objetivo é “fazer uma ponte” entre o ensino, a pesquisa e a sociedade.

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (Forproex, 1987, p.1).

Segundo Gadotti (2017), a universidade brasileira só despertou para seu compromisso com a sociedade a partir das décadas de 1950 e 1960, influenciada pelos movimentos sociais. Contudo, é fundamental destacar o trabalho de Paulo Freire, responsável pela criação do Serviço de Extensão Cultural na Universidade do Recife, além de sua participação em iniciativas como o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). O autor enfatiza que essas ações foram fundamentais para o despertar da universidade brasileira em relação ao seu compromisso social.

Em 1963, Paulo Freire colocou em prática seu método de alfabetização de adultos na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Para isso, contou com a colaboração de universitários, que inicialmente realizaram um levantamento do universo vocabular da população. Só então foi iniciado o processo de alfabetização, por meio de um projeto de extensão com duração de 40 horas. Ao final, os participantes aprenderam a ler, escrever e compreender aspectos políticos da realidade, o que deu a Freire visibilidade nacional e internacional (Germano, 1997).

Prates, Lima e Mossignatti (2022) argumentam que, durante as décadas de 1960 e 1970, o Brasil vivenciou o regime militar, que impôs diversas transformações às instituições sociais, entre elas, a consolidação do sistema de pós-graduação. Como reação ao modelo imposto pelos militares e setores conservadores, emergiu o movimento estudantil, que passou a debater questões políticas, ideológicas e educacionais. Paralelamente, desenvolveram práticas extensionistas desvinculadas das universidades, voltadas à população carente.

A extensão universitária foi constitucionalizada em 1988, por meio do Art. 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988, Art. 207): “As universidades gozam, na forma da lei, de

autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Mesquita Filho (1996), ao realizar um levantamento bibliográfico sobre o meio universitário brasileiro, identificou escassa produção voltada à extensão. Em meio à literatura, o autor localizou dezenove conceitos sobre extensão universitária, os quais considerou superficiais, organizando-os em cinco categorias: extensão como curso; como prestação de serviços; como complemento; como “remédio”; e como instrumento político-social.

Segundo Prates, Lima e Mossignatti (2022), a extensão universitária sofreu um retrocesso na década de 1990. Embora estivesse prevista na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) permitiu a criação de centros universitários e institutos superiores ao reconhecer diferentes modalidades de educação superior. Essa perspectiva neoliberal possibilitou que tais instituições fossem desobrigadas de desenvolver atividades de pesquisa e extensão, reduzindo o ensino à sua única função educativa.

Além disso, embora as pró-reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão atuem de forma articulada, não operam de maneira verdadeiramente indissociável.

Levando-se em conta o compromisso que a Universidade, leia-se Ensino Superior, tem ou deveria ter com a Constituição Brasileira e o desenvolvimento social ali referenciado, somente poderá haver diálogo com as necessidades da região em que estiver inserida, se houver a aplicação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão contextualizados (Prates; Lima; Mossignatti, 2022, p. 37).

Soares, Farias e Farias (2010) consideram a LDB um ponto favorável à extensão universitária, pois, em seu Capítulo IV, ao tratar da educação superior, enfatiza a relevância da tríade Ensino-Pesquisa-Extensão e reforça a importância dessa articulação para a formação profissional.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
VII - 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.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (Brasil, 1996, p. 27; 30).

Os autores, entretanto, corroboram com Prates, Lima e Mossignatti (2022) ao atribuírem aos dois anos de mandato do presidente Fernando Collor de Mello (15/03/1990 a 29/12/1992) um retrocesso na educação superior e no estímulo à pesquisa, resultado do aumento desordenado de instituições superiores particulares, em detrimento das universidades que priorizavam o desenvolvimento da tríade Ensino-Pesquisa-Extensão.

Chaui (2003) esclarece que as parcerias com movimentos sociais podem orientar o planejamento da universidade, uma vez que, por meio de cursos de extensão ou serviços, ela se conecta à sociedade e a serve. Para a autora, “a orientação de rumos das pesquisas pode ser feita segundo a ideia de cidadania” (Chaui, 2003, p. 14).

Mazzilli (2011) apresenta, em seu trabalho, o papel da universidade e de seus pilares (Ensino, Pesquisa e Extensão), enfatizando que o objetivo da Extensão é responder ao significado de conhecimento, considerando sua produção e aplicação na vida social, de modo a atender às questões emergentes da prática.

A associação entre ensino, pesquisa e extensão, nesta perspectiva, constitui-se em fator desencadeador do processo de ensino: os conhecimentos já produzidos, ao serem colocados em prática, evidenciam lacunas, que se transformam em problemas para pesquisa, que retornam ao ensino sob a forma de novos conhecimentos, que serão adotados pela extensão e assim sucessivamente, num movimento constante e interativo entre as três funções (Mazzilli, 2011, p. 219).

Segundo Gonçalves (2015), o papel da universidade está ligado à dimensão formativa da extensão, que, do ponto de vista do conhecimento pluriversitário, traz à instituição um elevado nível de responsabilidade social. A autora afirma ainda que a universidade evidencia as dimensões social e política da formação acadêmica, e que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui um princípio extensionista que busca consolidar a extensão nas universidades, legitimando suas ações, seu espaço e sua consolidação no campo acadêmico. No âmbito administrativo, houve a institucionalização da extensão por meio da criação de Pró-Reitorias de Extensão (ou estruturas similares), bem como a implantação de bolsas estudantis e o financiamento dessas atividades (Gonçalves, 2015).

A autora ressalta, porém, que um grande desafio para a extensão universitária é a ausência de diálogo com o ensino e a pesquisa, como preconiza o princípio da indissociabilidade. Gonçalves (2015) aponta que as ações de ensino, pesquisa e extensão atuam

de forma separada e que, na prática, essas três missões apenas coabitam o espaço da universidade, sem atuarem de forma integrada. A autora defende que o avanço da extensão não traria prejuízos ao ensino e à pesquisa.

Segundo Sleutjes (1999), muitas atividades de extensão têm apenas caráter sociocultural, não expandindo o conhecimento desenvolvido nas universidades, funcionando como ações extracurriculares ou voltadas unicamente ao atendimento da população local, muitas vezes desvinculadas da realidade institucional.

Gonçalves (2015) destaca uma conquista importante da extensão: a inclusão de um campo específico na Plataforma Lattes para o registro dessas atividades, conferindo visibilidade aos docentes. Ela afirma ainda que, aos poucos, a extensão vem avançando e conquistando seu espaço e legitimidade dentro da universidade, sem comprometer o ensino e a pesquisa.

Quanto à sua institucionalização no âmbito acadêmico, dois caminhos se desenharam, e apenas um deles encontra-se mais consolidado, aquele das atividades de Extensão (programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviço extensionista e outras modalidades). O outro, que tem mais diretamente a ver com a Universidade necessária, de a Extensão constituir-se em prática acadêmica, um princípio filosófico, político e metodológico, permeando o Ensino e a Pesquisa, relativamente pouco avançou (Gonçalves, 2015, p. 1239).

A autora aponta que a extensão ainda está em busca de seu devido lugar, pois, em determinadas circunstâncias, observa-se que as atividades extensionistas não são consideradas em avaliações de currículo para novos docentes nas universidades, e os valores atribuídos a essas ações são inferiores aos dedicados às outras duas dimensões do tripé universitário (Gonçalves, 2015).

Gonçalves (2015) afirma que a criação de disciplinas de extensão e/ou projetos especiais relacionados a essa prática como atividade formativa ou complementar é relevante para dar visibilidade às ações extensionistas, porém não é suficiente, pois, na maioria das vezes, não contempla o princípio da indissociabilidade. A autora destaca que, embora a extensão seja reconhecida pelo MEC, “não é valorizada ao ponto de haver em sua estrutura administrativa uma Coordenadoria junto à Secretaria de Ensino Superior (SESu) voltada especificamente para ela”. Essa coordenadoria poderia funcionar como elo entre o Forproex e as universidades, com o objetivo de articular demandas e construir uma política específica (Gonçalves, 2015, p. 1240).

A Extensão Universitária deve estar diretamente articulada ao ensino e à pesquisa, a fim de possibilitar a transmissão do conhecimento produzido na universidade para a sociedade, sendo esse saber relevante para a vida das pessoas. A ausência da extensão pode ser uma das

responsáveis pelo distanciamento entre academia e sociedade. Para Sleutjes (1999), as atividades extensionistas são fundamentais para diminuir ou romper a barreira existente entre universidade e sociedade. A autora destaca que é necessário que os gestores dessas IES acolham a extensão e aqueles que a promovem, permitindo que essas atividades se ampliem e contribuam para a transformação da educação de forma distinta da convencional em sala de aula.

Para Gimenez e Bonacelli (2013), a terceira missão da universidade deve potencializar sua capacidade de articulação interna, sendo uma oportunidade para o desenvolvimento institucional. Essa missão deve ser compreendida para além das ações de patenteamento e transferência de tecnologia. As autoras reforçam que ela deve servir de base para que a universidade repense e redefina seu papel, consolidando o ensino e a pesquisa – consideradas missões centrais –, além de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da instituição.

Além da formação de massa crítica, a universidade do século XXI tem sido instada a se envolver em atividades empreendedoras e a fomentar benefícios sociais. Percebe-se, portanto, que a incorporação de uma terceira missão requer a realização de inovações institucionais e a criação de estratégias voltadas à consolidação de políticas explícitas nesse campo, sem, no entanto, sobrecarregar a universidade e de uma forma que as missões não se sobreponham, pelo contrário, que sejam complementares, que se retroalimentem. Nota-se que esses desafios são um fenômeno mundial e que as soluções não podem ser universais, pelo contrário, cada país, cada região, cada universidade, deverá encontrar o modelo mais adequado à sua realidade e aos seus propósitos (Gimenez; Bonacelli, 2013, p. 11).

Como forma de institucionalizar a Extensão Universitária, foi promulgada a Resolução CNE/CES n. 7/2018, que estabelece suas diretrizes. Segundo esse documento, a Extensão Universitária é uma atividade obrigatória nos cursos de graduação, devendo estar inserida no Projeto Pedagógico do Curso e, conseqüentemente, na matriz curricular. Para isso, a Instituição de Ensino Superior deve assegurar que 10% (dez por cento) da carga horária total do curso seja destinada às atividades de extensão, as quais devem integrar a matriz curricular dos cursos.

Ainda conforme o normativo, a extensão universitária integrada ao currículo tem entre suas características a promoção da interação entre as IES e a sociedade, por meio de ações interdisciplinares e transformadoras (Brasil, 2018).

O art. 8º dessa resolução determina que as atividades de extensão devem ser desenvolvidas nas seguintes modalidades: I – programas; II – projetos; III – cursos e oficinas; IV – eventos; V – prestação de serviços (Brasil, 2018).

Oliveira, Tosta e Freitas (2020) realizaram um estudo bibliométrico sobre a inserção da extensão e, em seu trabalho, apresentaram diferentes concepções sobre esse processo, conforme

autores analisados. Algumas dessas perspectivas são destacadas a seguir, por se aproximarem do que se compreende como a verdadeira função da inserção da extensão no ensino superior.

Teleginski, & Alegre (2014) - Reafirmar a extensão como primordial da formação do conhecimento e profissional do aluno; Imperatore, et al., (2015) - Ressignificar o ensino superior e reconhecer a extensão como função acadêmica integrada ao currículo; Dalmolin, & Vieira (2015) - Compreender que o currículo não poderá ficar distante das necessidades da sociedade. Curricularizar é a base do tripé universidade; Tomaz, & Santos (2017) - Possibilitar democratização dos saberes; Gadotti, M. (2017) - Incorporar nos currículos a lógica da extensão que possibilita o diálogo entre os saberes e conhecimentos disciplinares da universidade e as questões mais amplas que envolvem a população; Resende, et al., (2017) - Promover a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; provocar transformações na comunidade acadêmica incentivadas pela troca de conhecimentos e compreensão da realidade que estão inseridos; Borghezan, & Giassi (2018) - Promover aprendizado na vida profissional do professor, do aluno e da própria sociedade; Timm, U. T. (2018) - Permitir que o ensino e a pesquisa sejam práticas em situação real – por meio da extensão dentro dos currículos, permitindo o desenvolvimento de habilidades e competências ao estudante (Oliveira; Tosta; Freitas, 2020, p. 120).

Costa e Debald (2022) apresentam, em seu texto, as fragilidades da inserção da extensão no cenário atual, as quais consistem em: falta de infraestrutura, carência de recursos materiais e humanos, desconhecimento da legislação, perfil inadequado dos docentes, conflitos conceituais sobre a extensão e ausência de articulação entre os fóruns de ensino e extensão.

Conforme mencionado no Plano Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2012), não se pode ignorar a disposição constitucional da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como a relevância conferida às atividades extensionistas pela LDB. Destaca-se ainda a obrigatoriedade de destinação de 10% da carga horária curricular para essas atividades, conforme estabelecido no PNE 2001-2010, reafirmado no PNE 2014-2024 e na Resolução CNE n. 7/2018.

De acordo com o Parecer CNE/CES n. 608/2018, as práticas extensionistas das universidades podem refletir três concepções ideológicas que se entrecruzam e adquirem materialidade.

A posição assistencialista, que se caracteriza pelo atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços à comunidade; a dimensão transformadora, na qual as relações entre universidade e sociedade são dialógicas e buscam a transformação social, e, mais recentemente, o entendimento de que as demandas, advindas da sociedade, são tomadas como novas expectativas de serviços que a sociedade demanda da universidade. A parceria da universidade com os demais setores da sociedade civil, portanto,

poderia ser o mecanismo de articulação entre esses atores ao transformar a instituição de ensino também em produtora de bens e serviços (Parecer CNE/CES n. 608/208, p. 4).

Cortez *et al.* (2019) apresentam um relato de experiência sobre a inserção da extensão no curso de Licenciatura em Física da Universidade de Passo Fundo. Os autores explicam que a prática extensionista proporciona aos licenciandos maior interesse e aprofundamento no conteúdo, o que contribui para a melhoria da qualidade das aulas, potencializa o aprendizado e apresenta ao estudante uma ciência contextualizada – em contraste com a abordagem tradicional, que a fragmenta em leis e teorias (Cortez *et al.*, 2019).

4.1 Os Institutos Federais e seu papel social com o desenvolvimento da educação brasileira

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia foi criado pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por meio da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Escolas Agrotécnicas Federais. No entanto, sua história remonta ao ano de 1909, com a instituição da Escola de Aprendizes e Artífices, criada pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro daquele ano, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, com a finalidade de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada ao trabalho (IFMA, 2019).

A trajetória da Instituição é marcada por constante evolução, em consonância com as necessidades da comunidade. Em 1989, por exemplo, com a transição de Escola Técnica para Centro Federal de Educação Tecnológica, passou a ofertar cursos de graduação e pós-graduação, ampliando o acesso ao ensino superior e promovendo sua democratização.

Pacheco (2020) caracteriza os IF como instituições de estrutura singular, cujo conceito educacional não se baseia em modelos nacionais ou internacionais, priorizando ações voltadas ao enfrentamento da vulnerabilidade social, com foco na inclusão e na cidadania nos territórios em que atuam.

Sob o ponto de vista legal está no mesmo nível das universidades, entretanto rompendo com a matriz “UNIVERSIDADE/ESCOLA TÉCNICA”, que estabelece uma hierarquia de saberes vinculada a hierarquia das classes sociais: Universidade para as classes e camadas privilegiadas e escola técnica para os trabalhadores. Não é por consequência, nem Universidade, nem Escola Técnica, mas uma outra e inédita institucionalidade (Pacheco, 2020, p. 7).

Entre os objetivos dos IF, destaca-se o compromisso com o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, alinhados às necessidades da comunidade, tendo o conhecimento produzido e

difundido como ferramenta de transformação social. Para alinhar suas finalidades ao serviço da população, a Instituição adota três princípios fundantes para seu funcionamento: a verticalidade, que auxilia na construção de itinerários formativos conectando os diferentes níveis de ensino ofertados; a transversalidade, que integra educação e tecnologia; e a territorialidade, relacionada ao compromisso da Instituição com a região onde está inserida (Pacheco, 2020).

Pacheco (2020) afirma que os IF são fruto de um projeto nacional que concebeu e implementou um modelo educacional até então inédito. Atualmente, a Instituição conta com mais de 600 campi em todo o território brasileiro, devendo distribuir sua oferta de vagas da seguinte forma: 50% para cursos técnicos, 20% para licenciaturas e 30% para bacharelados. Além disso, pode ofertar especializações, mestrados e doutorados profissionais, possuindo, em média, 8.000 cursos e cerca de 1,5 milhão de estudantes. O autor também destaca os IF como a política educacional de maior relevância da história recente do país.

Pacheco (2020) caracteriza os IF como uma instituição com estrutura singular, cujo conceito educacional não se inspira em modelos nacionais ou internacionais, priorizando ações voltadas ao enfrentamento da vulnerabilidade social, promovendo a inclusão e a cidadania nos territórios onde se localizam.

Sob o ponto de vista legal está no mesmo nível das universidades, entretanto rompendo com a matriz “UNIVERSIDADE\ESCOLA TÉCNICA”, que estabelece uma hierarquia de saberes vinculada a hierarquia das classes sociais: Universidade para as classes e camadas privilegiadas e escola técnica para os trabalhadores. Não é por consequência, nem Universidade, nem Escola Técnica, mas uma outra e inédita institucionalidade (Pacheco, 2020, p. 7).

Entre os objetivos dos IF encontra-se o compromisso com o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, alinhados às necessidades da comunidade, tendo o conhecimento produzido e difundido como ferramenta de transformação social. Para alinhar suas finalidades ao serviço da população, a Instituição adota três princípios fundantes para seu funcionamento: a verticalidade, que auxilia na construção de itinerários formativos conectando os diferentes níveis de ensino ofertados; a transversalidade, que integra educação e tecnologia; e a territorialidade, relacionada ao compromisso com a região onde está inserida (Pacheco, 2020).

Segundo Silva e Pacheco (2022), a expansão dos IF foi um movimento de reestruturação e de redefinição dos conceitos que regem essa modalidade, além de representar a garantia do direito à educação. Para os autores, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos IF aponta para uma atuação inovadora e transformadora, renovando padrões e promovendo uma formação

baseada na tríade Ensino-Pesquisa-Extensão, o que reforça o compromisso com uma formação omnilateral e assegura o direito a uma vida digna.

Apesar dos pontos em comum, IF e universidades têm trajetórias institucionais distintas. A primeira tem origem na formação de artesãos e operários, ou seja, de uma classe historicamente marginalizada social e educacionalmente; já a segunda se desenvolveu a partir da Igreja e das elites. Ressalta-se que a formação superior sempre foi supervalorizada, não necessariamente por seu papel no desenvolvimento científico e social ou por sua qualidade formativa, mas por ser ainda considerada um marcador de distinção entre classes sociais. Essa distinção permanece, como se observa na valorização financeira e social dos docentes do Ensino Superior em detrimento daqueles da Educação Básica (Silva; Pacheco, 2022).

Com a criação dos IF e sua transformação anterior de Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, pressupôs-se que haveria uma transição da Educação Profissional para o Ensino Superior. Contudo, os IF adotaram um modelo vertical de ensino, que “implica a organização dos componentes curriculares de forma a explicitar possíveis fluxos ou itinerários de formação entre os vários cursos” (Silva; Pacheco, 2022, p. 4). Com base nesse modelo, os IF são considerados instituições pluricurriculares, pois abrangem a educação básica, profissional e superior, apresentando uma atuação diversificada e, por consequência, distinta das universidades. Essa diferença ainda gera desconhecimento quanto às suas especificidades (Silva; Pacheco, 2022).

As mudanças de denominação e alterações na abrangência e modo de atuação dessas instituições ao longo da história não ocorreram em função de uma evolução natural como pode parecer a um olhar descuidado e ingênuo. Ao mesmo tempo em que refletem transformações ocorridas na esfera produtiva, são também traduções das concepções dos governos quanto ao grau de responsabilidade do Estado brasileiro em relação à oferta de educação profissional (Silva; Pacheco, 2022, p. 5).

Silva e Carvalho (2016) apontam que, com o crescimento e a expansão dos Institutos Federais, o mercado de trabalho passou a oferecer oportunidades para profissionais atuarem na docência, gestão e em áreas administrativas. Os autores também destacam que essa abertura de vagas para docentes atraiu profissionais de diversas áreas do conhecimento. Contudo, observa-se que o crescimento dos IF não tem sido proporcional à formação docente voltada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pouco abordada nos cursos de licenciatura em geral, havendo ainda escassez de formações específicas para essa modalidade.

É cada vez mais comum o ingresso de bacharéis e tecnólogos nos IF. Entretanto, muitos desses profissionais não possuem formação adequada para a prática docente nem conhecem as especificidades dos cursos técnicos e do funcionamento dessas instituições. Esse desconhecimento decorre, em grande parte, da ausência de formações voltadas à atuação na EPT, constituindo um desafio enfrentado tanto por licenciados da educação básica quanto, de forma mais expressiva, por docentes oriundos das áreas técnicas (Silva; Carvalho, 2016).

São inúmeros os desafios da formação docente, seja para a educação básica ou superior (tão raramente discutida), seja para qualquer das modalidades de ensino. Na educação profissional e tecnológica a histórica escassez de ações voltadas à formação docente e a quase total ausência de um debate específico sobre a epistemologia da EPT e a pedagogia subjacente às disciplinas técnicas ou profissionais tem contribuído para um quadro de quase abandono desses profissionais que, não raro, possuem apenas sua experiência discente como referência para suas práticas pedagógicas (Silva; Carvalho, 2016, p. 616).

Silva e Carvalho (2016) retratam que, nas instituições federais, a maior parte dos docentes ingressa sem formação inicial específica para atuação na EPT. Quando são oferecidas formações continuadas, estas não contemplam as particularidades dessa modalidade de ensino. Os autores refletem que, no contexto da educação profissional, o conhecimento se constitui no próprio trabalho, ao contrário de outros contextos, em que o conhecimento se refere ao trabalho.

Segundo Silva e Pacheco (2022), para além do crescimento institucional em número de unidades, era necessário um PPP que promovesse a democratização do acesso, garantisse a permanência e a aprendizagem dos estudantes, além de contribuir para sua inserção social e econômica; esse projeto deve estar comprometido com a sociedade e suas demandas.

Os autores destacam a territorialidade como elemento central na expansão da Rede Federal, pois sua atuação local permite impulsionar transformações no cenário nacional. Cada campus da Instituição deve analisar as necessidades regionais e desenvolver ações que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da comunidade, promovendo inclusão social e assegurando o exercício pleno da cidadania (Silva; Pacheco, 2022).

De acordo com os mesmos autores, a educação profissional se organiza em dois sentidos: o viver em sociedade, no qual os processos educativos são voltados à construção de condições para a subsistência; e a formação pessoal, direcionada ao aprimoramento de valores, saberes e habilidades que auxiliem na constituição de identidades socioprofissionais (Silva; Pacheco, 2022).

Os IF defendem uma formação humana e profissional, preparando seus estudantes para a vida em sociedade e para contribuir com ela, por meio de propostas educacionais que

desenvolvam dimensões intelectual, afetiva, física, entre outras, enriquecendo a formação integral e promovendo a articulação entre aspectos profissionais, culturais e intelectuais do processo educativo (Silva; Pacheco, 2022).

O desenvolvimento científico e tecnológico deve ser continuamente estimulado, de modo que, por meio da inovação, sejam promovidos o crescimento social e econômico. Para os autores, a formação profissional precisa estar alinhada à realidade das comunidades, respondendo a problemas concretos e contribuindo para o avanço social e cultural (Silva; Carvalho, 2016).

O campo da formação profissional está se ampliando, abrangendo os trabalhadores ao longo de toda a sua vida ativa. Essa superação da educação como um momento específico e marco inicial na trajetória futura do trabalho, por uma educação que se torna uma necessidade constante e deve ser atendida periodicamente, mostra a importância de se implementar políticas de educação para o trabalho. Assumir esse papel estratégico, supõe que a formação para o trabalho considere o atual contorno da sociedade tecnológica e o surgimento de uma nova formação, permeada por novos modelos capazes de ultrapassar o tradicional debate que separa a formação integral da formação técnica (Silva; Carvalho, 2016, p. 613).

Silva e Carvalho (2016) apontam para a necessidade de mudança na compreensão da função social da ciência e da tecnologia, em que a formação do docente para atuar na EPT deve estar alinhada ao papel do conhecimento na sociedade. Esse novo modelo de ensino prioriza a formação humana, em que o conhecimento deve ser utilizado para responder às perguntas e/ou necessidades sociais, abandonando respostas prontas e descontextualizadas da realidade social.

Na Educação Profissional, o trabalho é a base para o desenvolvimento do projeto pedagógico, com o objetivo de formar um trabalhador crítico, autônomo e capaz de compreender as relações sociais e produtivas. Silva e Pacheco (2022) veem o trabalho como forma de libertação, quando o discente usufrui de uma organização curricular que o auxilie em sua formação, tornando-o crítico e apto a propor soluções técnicas e tecnológicas para os desafios que lhe forem apresentados. Uma ferramenta essencial dessa formação crítica nos IF é a pesquisa, apresentada aos discentes ainda na educação básica, instigando a curiosidade e a busca por soluções para problemas antes mesmo do ingresso no ensino superior e/ou na pós-graduação. Para Silva e Pacheco (2022, p. 16), a “formação dos sujeitos em sua completude, omnilateral, é o fundamento primeiro da proposta político-pedagógica então pensada para as instituições da Rede Federal”.

Os princípios educativos, parte fundamental na construção do projeto de desenvolvimento da Instituição, são quatro: a formação humana integral, que busca formar o

cidadão para a compreensão dos processos educativos, sua função e as relações sociais envolvidas. Pacheco (2020) apresenta a formação omnilateral como crucial para a Educação Profissional e Tecnológica, pois contribui para a formação humanística do cidadão, ensinando conceitos relacionados ao trabalho, à ciência, à cultura e à educação física.

Outra função relevante da formação omnilateral é a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, oferecendo aos discentes condições para desenvolver ciência, tecnologia e arte, alinhando o saber popular ao saber científico (Pacheco, 2020).

A existência de um projeto educacional que integre formação intelectual geral, as humanidades, com formação profissional, científica e tecnológica, rompe com a lógica de reprodução do sistema capitalista. Ou seja, os que são educados para explorar e os que são destinados a serem explorados (Pacheco, 2020, p. 12).

Outro princípio basilar para a Educação Profissional é o trabalho como princípio educativo, por meio de um currículo que integre o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem de forma concreta e compreensível. Esse princípio evidencia a importância do trabalho em sua função social e de subsistência da vida humana (Pacheco, 2020).

A prática social como fonte de conhecimento constitui outro princípio que propõe a construção do saber a partir da experiência prática, posteriormente refletida e transformada em teoria. Essa prática envolve atividades culturais, científicas e políticas, ou seja, tudo aquilo que se relaciona com a vida em sociedade.

O último princípio educativo, embora não menos relevante, é a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, prática essencial ao fortalecimento das instituições – especialmente as de ensino superior – a ponto de ter sido institucionalizada. Para Pacheco (2020, p. 17), “a Educação é instrumento de emancipação humana, ocorrendo o tempo todo através de muitos atores”, e limitar esse processo a apenas uma dimensão do tripé educativo significaria privar o discente do acesso ao conhecimento e da compreensão de mundo.

Segundo Pacheco (2020), é impraticável hierarquizar Ensino, Pesquisa e Extensão, pois as três dimensões são constitutivas do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, devem ser trabalhadas de forma articulada, uma vez que, isoladamente, não cumprem sua função de integrar teoria e prática na produção do conhecimento.

Os IF são uma Instituição jovem, mas já conquistaram expressiva relevância e legitimidade junto à sociedade. Com uma estrutura nova e singular, apresentam um projeto inovador e enfrentam inúmeros desafios, como: consolidar sua institucionalidade; aprofundar o conhecimento sobre formação humana integral; desenvolver Ensino, Pesquisa e Extensão;

ampliar o debate sobre as licenciaturas no IF; promover a integração com a sociedade; fortalecer a atuação em rede; e garantir a formação permanente de técnicos e docentes.

Com apenas dez anos de existência, os IF constituem a política educacional mais inovadora e audaciosa já implantada na história da educação brasileira, tornando-se a iniciativa governamental mais significativa para a Educação no Brasil (Pacheco, 2020).

4.2 O Instituto Federal do Maranhão

A história do IFMA tem início em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, implantadas na capital do Estado, São Luís. Em 1942, foi fundada a Escola Técnica Federal de São Luís, que passou a se chamar Escola Técnica Federal do Maranhão em 1965. Nesse mesmo ano, a Instituição foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). A mudança para Instituto Federal ocorreu em 2008, por meio da integração do Cefet do Maranhão com as Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras (IFMA, 2024).

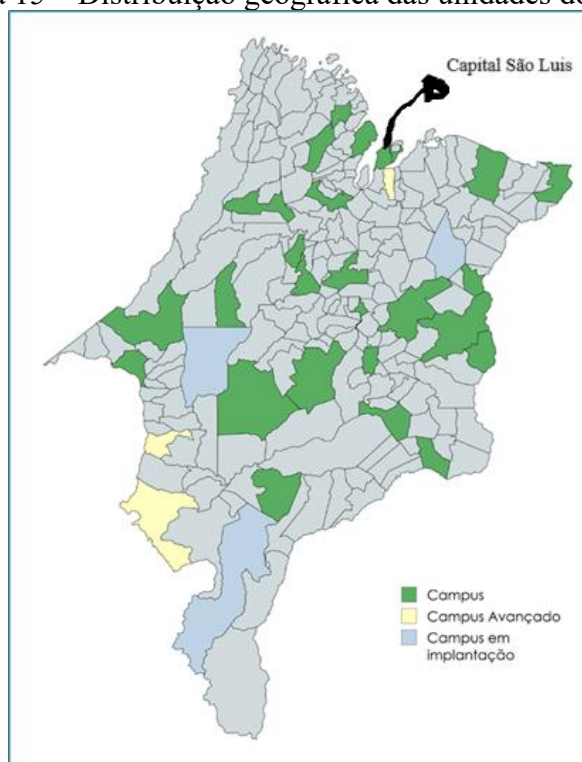
O IFMA conta atualmente com 29 campi, três Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), um Centro de Referência Tecnológica (Certece) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, distribuídos por todas as regiões do Estado. A Instituição oferece cursos de nível básico, técnico, graduação e pós-graduação para jovens e adultos. Possui mais de 70 grupos de pesquisa, organizados em sete grandes áreas do conhecimento, além de desenvolver ações de extensão nas áreas de educação, cultura, lazer, direitos humanos, saúde, trabalho e empregabilidade (IFMA, 2025).

Figura 14 – Escola Técnica Federal do Maranhão



Fonte: Portal IFMA (2024)

Figura 15 – Distribuição geográfica das unidades do IFMA



Fonte: Criado pela autora com o auxílio do MapChart⁴ (2024)

Como consta no PDI do IFMA (2019), o Planejamento estratégico da Instituição é baseado em 3 eixos: missão, visão e valores da Instituição.

Missão: Promover educação profissional científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável. Visão: Ser uma instituição de excelência em ensino, pesquisa e extensão, de referência nacional e internacional, indutora do desenvolvimento do Estado do Maranhão. Valores: Ética | Inclusão Social | Cooperação | Gestão Democrática e Participativa | Inovação (IFMA, 2019, p. 20).

Segundo informações disponíveis no site institucional, em matéria publicada em comemoração aos 110 anos da Rede Federal de Educação, a Instituição conta com mais de 11 mil projetos de pesquisa e sete mil projetos de extensão cadastrados. Ainda conforme a mesma matéria, o IFMA oferece mais de 200 cursos técnicos, mais de 55 cursos superiores, mais de dez cursos de especialização e cinco cursos de mestrado.

Com base em investigação realizada no site da Instituição, foi feito o levantamento dos cursos superiores ofertados, conforme apresentado no Quadro 10.

⁴ Site que permite a criação de mapas nacionais e internacionais. Disponível em: <https://www.mapchart.net/>. Acesso em: 30 maio 2025.

Quadro 10 – Cursos superiores ofertados pelo IFMA

Tipo de curso	Quantidade
Licenciatura	36
Bacharelados	24
Tecnologias	17

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Contudo, o objetivo desta pesquisa é analisar a inserção da Extensão nos cursos de licenciatura da Instituição, conforme apresentado no Quadro 11.

Quadro 11 – Cursos de licenciatura ofertados pelo IFMA

Curso	Quantidade
Licenciatura em Química	6
Licenciatura em Física	4
Licenciatura em Matemática	7
Licenciatura em Ciências Biológicas	9
Licenciatura em Ciências Agrárias	1
Licenciatura em Artes Visuais	1
Licenciatura em Pedagogia EPT	1
Licenciatura em Formação Pedagógica	1
Licenciatura em Educação do Campo	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

De acordo com o PDI (2019-2023), o IFMA é uma instituição pública e gratuita de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, em diferentes modalidades e níveis de ensino, de forma presencial e a distância, com base na conjugação de conhecimentos humanos, técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas, nos termos da legislação vigente (IFMA, 2019).

5 A INSERÇÃO DA EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as normativas nacionais que tratam da inserção da Extensão, incluindo o contexto da Extensão Universitária, por meio de uma análise desses documentos e de sua importância para a implementação da Extensão Curricularizada nos Institutos Federais. Além dos documentos nacionais, serão analisadas as resoluções sobre a inserção da Extensão em todos os Institutos, com o intuito de estabelecer um parâmetro sobre como esse processo está ou estará ocorrendo em todo o território nacional.

O primeiro tópico desta seção apresenta o conceito de política educacional e a inserção da Extensão nos currículos dentro dessa categoria. Mainardes (2018, p. 187) explica que as políticas educacionais são “respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população”. Essa ação pode contribuir para elevar a Extensão ao mesmo patamar das atividades de ensino e pesquisa e, simultaneamente, colaborar com a sociedade e a comunidade.

O segundo tópico aborda a Extensão Universitária, apresentando seu percurso normativo desde 1931, com o Decreto n. 19.851/1931, que previa aos Institutos de Ensino Profissional a realização de cursos de Extensão Universitária, até a promulgação da Resolução CNE/CS n. 7/2018, que determina que 10% da carga horária de todos os cursos de graduação seja destinada a atividades de Extensão.

5.1 Política educacional

Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 964), *política* refere-se “à cidade e, conseqüentemente, ao que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social”. Segundo os autores, atualmente o termo, que perdeu seu significado original, passou a ser utilizado para “indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *pólis*, ou seja, o Estado”.

Mainardes (2018, p. 187) aponta a política educacional como um campo vasto, complexo e em expansão, que abrange as seguintes temáticas: estudos de natureza teórica sobre temas relacionados à política educacional; análise de políticas; legislação educacional,

[...] financiamento da educação; políticas curriculares; políticas voltadas ao trabalho docente; e questões relacionadas às demandas educacionais, oferta, acesso, qualidade, direito à educação, movimentos de luta pela garantia do direito à educação (Mainardes, 2018, p.187).

Mainardes (2018, p. 189) esclarece que as políticas educacionais constituem um *feedback* do Estado na tentativa de responder aos problemas e às demandas sociais. O autor considera que o objeto de estudo da política educacional é a análise das “políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)”. Essas análises incluem pesquisas teóricas, empíricas e aquelas voltadas à transformação ou melhoria da realidade.

Rosa, Lima e Aguiar (2021) indicam Harold Laswell como o fundador das ciências políticas e autor de uma abordagem para análise das políticas públicas, a qual consiste em um conjunto de etapas pelas quais os temas e deliberações tramitam. Essas etapas são:

- (a) Formação da agenda: momento em que situações percebidas como indesejáveis são transformadas em problemas sociais e disputam a atenção de atores que detêm os recursos para formular e implementar políticas públicas.
- (b) Formulação das alternativas: quando as comunidades de políticas elaboram alternativas de políticas públicas.
- (c) Tomada de decisão: fase da escolha entre as alternativas disponíveis.
- (d) Implementação: estágio de execução das políticas públicas e de sua adaptação aos contextos locais de ação.
- (e) Avaliação: atividades de produção de informações sobre a política e sua implementação (Rosa; Lima; Aguiar, 2021, p. 46).

Ao tratar da política de inserção da Extensão nos currículos, observa-se que os IF estão em fase de implementação e iniciando a etapa de avaliação. O IFMA iniciou esse processo em 2023 e, para a realização da avaliação, foi criado o Observatório da Extensão, com o objetivo de acompanhar e avaliar a inserção curricular da Extensão na Instituição.

5.2 A Extensão Universitária segundo a legislação

Segundo o Dicionário Aulete Digital (2025), *extensão* significa: “Ação ou resultado de estender(-se), no espaço ou no tempo; ampliação; aumento”. Assim como seu conceito, a Extensão universitária tem como objetivo estender os conhecimentos adquiridos na academia para a sociedade, ampliar a fronteira do conhecimento e promover o desenvolvimento social.

No que diz respeito às normativas que incorporam a Extensão nas atividades do ensino superior, observa-se que sua implementação se deu, inicialmente, por meio do Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1931). De acordo com o art. 35, alínea f:

Art. 35. Nos institutos de ensino profissional superior serão realizados os seguintes cursos: *f)* cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício colectivo a actividade technica e scientifica dos institutos universitários (Brasil, 1931.p. 12).

O Decreto n. 19.851/1931 também indicava a Extensão Universitária como uma organização fundamental para a vida social universitária. Em 1968, por meio da Lei n. 5.540/1968, estabeleceu-se que o papel das Instituições de Ensino Superior era:

Art. 40. As instituições de ensino superior: *a)* por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento (Brasil, 1968, p. 11).

Em 1988, a Extensão foi constitucionalizada (Brasil, 1988, p. 123), conforme consta no art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Esse artigo afirma que a Extensão deve ser indissociável do Ensino e da Pesquisa, compondo, assim, o que se convencionou chamar de Tripé da Universidade, responsável por alcançar os objetivos, marcos e a funcionalidade dessas instituições.

Os pró-reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras realizaram seu primeiro encontro na Universidade de Brasília (UnB), no Distrito Federal, nos dias 4 e 5 de novembro de 1987. Ao final do evento, foram apresentadas as conclusões aprovadas nas sessões plenárias. Uma das primeiras decisões foi a formulação de um conceito de Extensão e a definição de sua função na universidade.

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

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmicos e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (Forproex, 1987, p. 11).

Progressivamente, a Extensão passou a ser reconhecida como elemento importante na formação dos estudantes, o que lhe conferiu maior espaço no ensino superior, sendo incorporada à LDB (Lei n. 9.394/1996) como uma das finalidades da educação superior.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

VII - 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.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

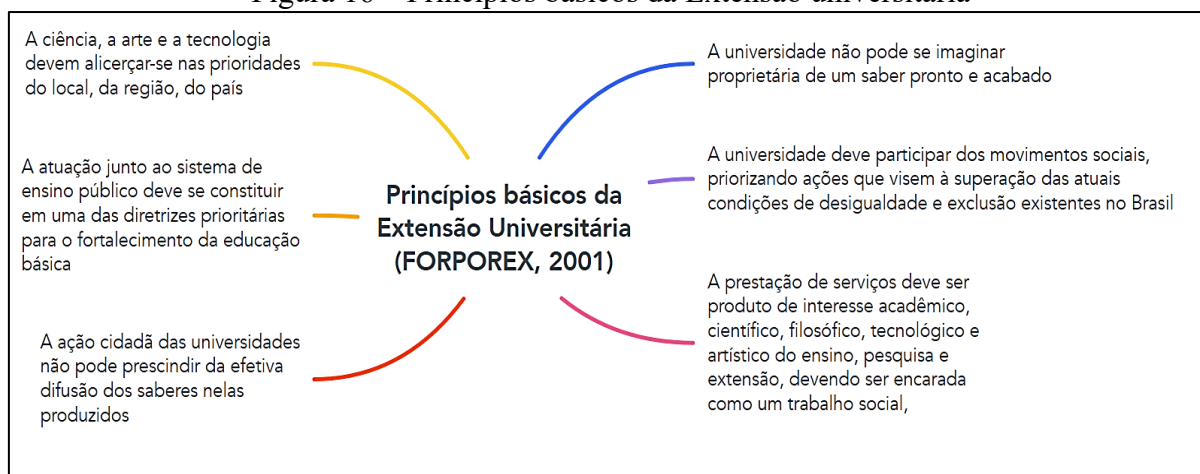
Para Souza *et al.* (2023), as mudanças na identidade dos cursos superiores têm como alicerce as (re)definições das políticas curriculares, que geram normativas direcionadas ao ensino superior, com definições estruturais fundamentadas nas Diretrizes Curriculares para os cursos dessas instituições.

O Forproex, em 2001, lançou o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEU), que propõe novos caminhos para a Extensão ao questionar a função assistencialista anteriormente atribuída à atividade extensionista. A partir disso, essa atividade passou a ser reconhecida como função inerente à universidade, compreendida como ferramenta de articulação entre ensino e pesquisa.

Nesse documento, os pró-reitores apresentam a Extensão como produtora e socializadora de conhecimentos, capaz de intervir na realidade e de possibilitar acordos e ações coletivas entre universidade e sociedade (Forproex, 2001).

O PNEU (2001) retoma alguns princípios fundamentais da Política de Extensão Universitária já presentes desde 1987, com o posicionamento de uma Instituição voltada para os interesses da comunidade, conforme apresentado na Figura 16.

Figura 16 – Princípios básicos da Extensão universitária



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Forproex (2001)

Em 30 de junho de 2008, foi promulgado o Decreto n. 6.495, que instituiu o Programa de Extensão Universitária (Proext) como forma de reconhecimento às ações extensionistas promovidas pelas universidades. O objetivo do programa é apoiar as instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de Extensão Universitária. Entre seus objetivos estão:

Parágrafo único. São objetivos do PROEXT:

I - centralizar e racionalizar as ações de apoio à Extensão Universitária desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação; II - dotar as instituições públicas de ensino superior de melhores condições de gestão das atividades acadêmicas de extensão, permitindo planejamento de longo prazo; III - potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações de extensão, projetando-as para a sociedade e contribuindo para o alcance da missão das instituições públicas de ensino superior; IV - fomentar programas e projetos de extensão que contribuam para o fortalecimento de políticas públicas; V - estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior; VI - contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares; VII - propiciar a democratização e difusão do conhecimento acadêmico; e VIII - fomentar o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e as comunidades populares do entorno (Brasil, 2008).

Com o objetivo de consolidar a Extensão nas universidades do país, o Forproex lançou, em 2012, a Política Nacional de Extensão Universitária, documento construído ao longo de três anos, *a muitas mãos*, que apresenta 15 objetivos, entre eles:

1. Reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade; 2. Conquistar o reconhecimento, por parte do Poder Público e da sociedade brasileira, da Extensão Universitária como dimensão relevante da atuação universitária, integrada a uma nova concepção de Universidade Pública e de seu projeto político-institucional; 3. Contribuir para que a Extensão Universitária seja parte da solução dos grandes problemas sociais do País; [...] 7. Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País; [...] 13. Tornar permanente a avaliação institucional das atividades de Extensão Universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria Universidade (PNEU, 2012, p. 06).

Segundo o Dicionário Gestrado, o PNE tem a finalidade de congregar informações relevantes à organização das políticas públicas na área da educação, com o objetivo de promover intervenções que ultrapassem ações pontuais de curto prazo (Gil, 2010).

O PNE, referente ao decênio 2014-2024, foi oficializado por meio da Lei n. 13.005/2014. Em sua Meta 12, estratégia 12.7, estabelece que a Extensão deve estar presente na formação discente no ensino superior, nos seguintes termos: “Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

O deputado Henrique Eduardo Alves (MDB à época), então presidente da Câmara dos Deputados, escreveu, no texto de apresentação do documento, que o PNE “é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor”. O parlamentar afirma ainda que o texto, discutido e elaborado *a muitas mãos*, é fruto de amplo debate entre diversos atores sociais e o poder público, trazendo objetivos e metas destinados a alicerçar a educação no país, em todos os níveis, nos dez anos seguintes (Brasil, 2014, p. 7).

O Plano Nacional de Educação é uma lei viva, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada. O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação. Com a publicação do texto desta lei, a Câmara dos Deputados também contribui para garantir que a educação seja um direito de todos os brasileiros, desde a infância e ao longo de toda a vida (Brasil, 2014, p. 7).

A Indicação CNE/CES n. 1/2017, de 16 de fevereiro de 2017, constituiu uma comissão no âmbito da Câmara de Educação Superior (CES) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de estabelecer diretrizes e normas para as atividades de Extensão na educação superior brasileira, bem como regulamentar o disposto na estratégia 12.7 da Lei n. 13.005/2014. Essa comissão foi responsável pela emissão do Parecer n. 608, aprovado em 3 de outubro de 2018, com a finalidade de estudar e conceber o marco regulatório para a Extensão na educação superior brasileira.

A referida comissão foi composta por Arthur Roquete de Macedo (presidente), Gilberto Gonçalves Garcia (relator), Luiz Roberto Liza Curi e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone. Além disso, representantes de diferentes fóruns nacionais de Extensão constituíram uma subcomissão de apoio aos trabalhos da comissão central (Brasil, 2018).

Desse modo, foram, num primeiro momento, convidados a colaborar com a minuta do marco regulatório da extensão os presidentes dos fóruns nacionais de extensão dos segmentos público, comunitário e particular, representados na

subcomissão por Daniel Pansarelli, Presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), Wilson de Andrade Matos, Pró-Reitor de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Sônia Regina Mendes dos Santos, Presidente do Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares (FOREXP) e Josué Adam Lazier, Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária (ForExt). Também se juntaram à equipe, a Conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE, Malvina Tania Tuttman, e a Pró-Reitora de Extensão da UFRJ, Professora Maria Mello de Malta (Brasil, 2018, p. 1)

Entre os temas discutidos pela comissão, estavam: ensino a distância, requisitos legais obrigatórios, modalidades de atividades de Extensão e parcerias interinstitucionais em atividades extensionistas.

Reis (1996) apresenta duas concepções de Extensão Universitária: a processual-orgânica, que propõe um modelo no qual a universidade está comprometida com a formação dos estudantes e com a transformação social; e a eventista-inorgânica, em que a universidade se reduz a uma prestadora de serviços e ações assistencialistas, com atividades voltadas ao atendimento das demandas de mercado.

O Parecer n. 608/2018 aponta que as práticas extensionistas das universidades, partindo de abordagens teóricas e históricas, podem assumir três concepções ideológicas: a assistencialista, a transformadora e a produtora de bens e serviços, o que converge com as percepções apresentadas por Reis (1996) em seu estudo. Outrossim, as diretrizes construídas nesse documento concebem a Extensão como função potencializadora na formação discente, capaz de interceder em benefício da sociedade (Brasil, 2018).

Mesmo com o esforço do Forproex em construir o Plano Nacional de Extensão (1998/1999) e a Política Nacional de Extensão Universitária, o Parecer n. 608/2018 evidencia a necessidade de suprir a lacuna provocada pela inexistência de uma diretriz nacional que promova a unicidade e a consensualidade de concepções e propostas em torno da política, das estratégias e das ações voltadas à institucionalização e à implementação da Extensão Universitária brasileira.

O relator do Parecer considera que a Extensão Universitária tornou-se dimensão pedagógica essencial à formação superior, ao exercício e a aprimoramento profissional. As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam, portanto, as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos

Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos pertinentes (Brasil, 2018, p. 12).

Assim, a comissão criada para estabelecer as diretrizes da Extensão Universitária emitiu parecer favorável e apresentou um Projeto de Resolução em 3 de outubro de 2018. O documento foi aprovado pela Câmara de Educação Superior na mesma data, tornando-se a diretriz responsável por balizar as atividades extensionistas.

Benetti, Sousa e Souza (2015) informam que, desde 2006, os Congressos de Extensão promovidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) vêm estimulando o debate sobre flexibilização curricular e a inserção da Extensão. O texto apresenta uma pesquisa realizada na Instituição, intitulada “(Re)conhecendo a extensão na UFRJ: levantamento de atividades de extensão passíveis de receber créditos nos cursos de graduação da UFRJ”, cujo objetivo foi avaliar como a universidade vinha implementando a obrigatoriedade de 10% da carga horária de Extensão nos cursos de graduação.

Nas considerações finais, os autores apontam que “há um longo caminho a percorrer, estamos enfrentando os desafios necessários e acreditamos que a implementação da creditação representa um momento importante para a consolidação da Extensão Universitária” (Benetti; Sousa; Souza, 2015, p. 31).

O Projeto de Resolução aprovado pela comissão resultou na Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na estratégia 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o PNE 2014-2024.

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios (Brasil, 2018, p. 1).

Segundo a Resolução CNE/CES n. 7/2018, a Extensão deve integrar a matriz curricular, associando-se à pesquisa no desenvolvimento de um processo que promova a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e outros setores da sociedade, por meio da produção e aplicação do conhecimento e da articulação entre ensino e pesquisa (Brasil, 2018).

Outro aspecto relevante, em consonância com o PNE 2014–2024, está previsto no art. 4º, que estipula a obrigatoriedade de destinar, no mínimo, 10% da carga horária total do curso a atividades de Extensão, as quais devem compor a matriz curricular dos cursos de graduação.

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

As atividades de Extensão são aquelas que envolvem a comunidade externa e devem estar vinculadas à formação do estudante, sendo realizadas por meio de: programas; projetos; cursos e oficinas; eventos; e prestação de serviços.

Neves Júnior e Maissiat (2021) apontam como principais objetivos da inserção da Extensão: estimular os estudantes a apresentarem à sociedade os conhecimentos produzidos pela academia; evidenciar como as IES contribuem para consolidar uma formação ampla, humanizada e profissional; e envolver a sociedade nas atividades das IES, promovendo o diálogo entre ambas. Os autores afirmam que essa prática amplia a abertura e o compromisso social e democrático da universidade com a sociedade civil.

A Resolução ainda prevê a realização de autoavaliações com o objetivo de aperfeiçoar a articulação entre ensino, pesquisa, formação discente, qualificação docente, relação com a sociedade e participação de parceiros, entre outras atividades. Outro ponto importante, previsto no art. 12, refere-se à avaliação externa, que deve ser realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Art. 12 A avaliação externa *in loco* institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber (Brasil, 2018, p. 3).

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) vem promovendo debates e estudos acerca da Extensão Universitária e da inserção da Extensão, mantendo-se comprometido com a formação integral e com a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Com o objetivo de conduzir as instituições que compõem seu quadro no processo de implementação da inserção da Extensão,

o Conif elaborou as Diretrizes para a Inserção da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A Inserção da Extensão, portanto, constitui-se no processo de incorporação ou integração de atividades de extensão ao currículo de ofertas educativas, podendo incidir sobre a matriz curricular dos PPC das seguintes formas:

a) Como parte de componentes curriculares não específicos de extensão: trata-se da distribuição de horas de atividades de extensão nos componentes curriculares não específicos de extensão, previstos no PPC. Nesse caso, estamos tratando de planejar atividades de extensão como metodologia desses componentes.

b) Como componentes curriculares específicos de extensão: trata-se da criação de um ou mais componentes curriculares específicos de extensão, inseridos na estrutura da matriz curricular do curso e cuja carga horária deve ser totalmente destinada ao cumprimento de atividades de extensão pelos estudantes (Conif, 2020, p. 3).

As diretrizes do Conif determinam que as atividades extensionistas devem ser desenvolvidas por meio de ações interdisciplinares, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento e, com isso, contribuindo para a formação integral do estudante. O documento também propõe etapas estratégicas que orientam a condução do processo de inserção da Extensão.

SENSIBILIZAÇÃO, que envolve amplo debate com a comunidade acadêmica, interna e externa, e um processo formativo; IMPLANTAÇÃO da inserção dá continuidade ao trabalho de sensibilização e de formação da comunidade acadêmica, culminando na realização de atividades de extensão no âmbito do percurso formativo dos cursos ofertados pelos *campi*; EFETIVAÇÃO, que requer estratégias indispensáveis à qualificação e à consolidação da Inserção da Extensão e do seu papel na formação dos estudantes e no cumprimento da missão institucional (Conif, 2020, p. 6).

Benetti, Sousa e Souza (2015) afirmam que um dos grandes desafios desse processo é envolver docentes, técnicos e discentes nas discussões sobre a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

A análise da trajetória da Extensão Universitária revela o processo de reconhecimento dessa atividade ao longo dos anos. Evidencia, também, sua relevância no processo formativo dos estudantes e, para além disso, sua importância social, ao aproximar a academia da sociedade. Contudo, esse processo ainda é lento, e a Extensão continua enfrentando muitos desafios. Apesar de compor um dos pilares do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, ela precisa alcançar o mesmo reconhecimento institucional atribuído às demais.

Neves Júnior e Maissiat (2021) indicam que a inserção da Extensão e, consequentemente, a inclusão de 10% da carga horária destinada a essas atividades pode ser realizada de forma flexível, conforme as características das IES e dos cursos. Contudo, os autores destacam que graduações de natureza prática tendem a apresentar menor dificuldade de adaptação à normativa, diferentemente dos cursos teóricos, nos quais os docentes precisarão de capacitação e incentivo para desenvolver ações de Extensão. Essa constatação é reforçada por Benetti, Sousa e Souza (2015), que ressaltam a necessidade de as IES formularem uma política institucional que envolva professores, estudantes e técnicos administrativos.

A Extensão demanda fomento, formação docente para sua execução e estrutura adequada nas IES para que possa ser efetivamente implementada.

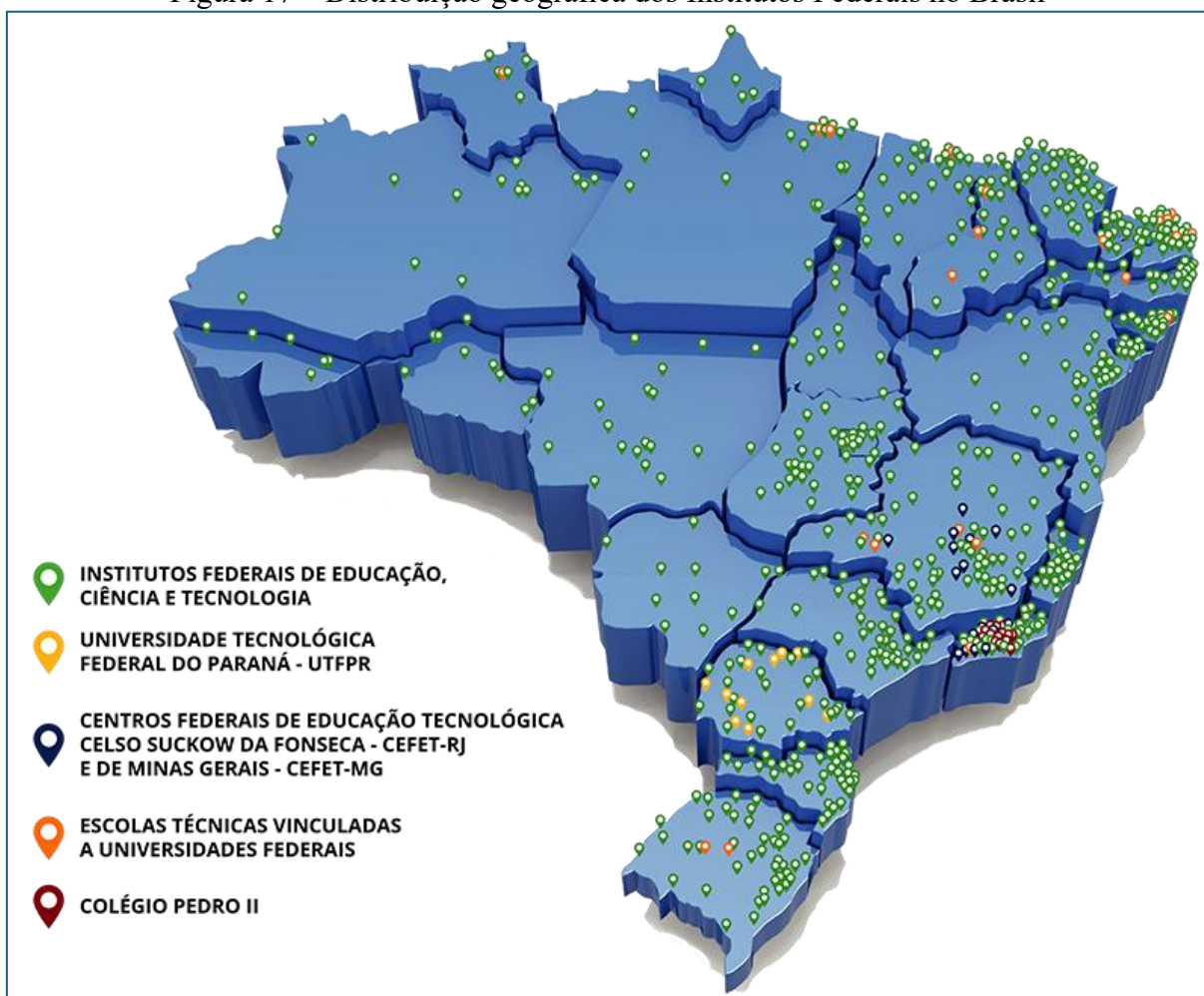
Para ampliar o panorama deste capítulo, o próximo tópico apresenta uma análise das resoluções sobre a inserção da Extensão nos Institutos Federais de todo o país.

5.3 A inserção da Extensão nos Institutos Federais

Os IF foram criados por meio da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como resultado do processo de reorganização e expansão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Outro marco importante nesse contexto foi a constituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Esse movimento foi acompanhado por amplo debate acerca das bases conceituais dessa modalidade educacional e do papel do Estado democrático na garantia do direito à educação (Silva; Pacheco, 2022).

Segundo o art. 6º, inciso VII, da referida lei, os Institutos Federais devem “desenvolver programas de extensão e divulgação científica e tecnológica”. Já o art. 7º, inciso IV, em consonância com o artigo anterior, estabelece entre os objetivos da Instituição “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).

Figura 17 – Distribuição geográfica dos Institutos Federais no Brasil



Fonte: Portal do MEC (2025)

A inserção da Extensão é resultado de um longo percurso trilhado por entidades como o Forproex, que têm como objetivo equiparar a Extensão ao Ensino e à Pesquisa, demonstrando que essa dimensão é tão relevante para a formação dos discentes quanto as demais.

A Constituição Federal também reconhece a importância da Extensão na formação profissional e humana, ao apresentá-la, em seu art. 207, como parte do tripé que estrutura a universidade. Ensino, Pesquisa e Extensão são indissociáveis e devem atuar de forma integrada para consolidar a formação dos discentes.

Como forma de reafirmar a importância da Extensão nas IES, foi criada a Resolução CNE/CES n. 7/2018, que estabelece suas diretrizes na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018), regulamentando o que está disposto no PNE 2014-2024, instituído pela Lei n. 13.005/2014, em sua Meta 12.7 (Brasil, 2014).

Após a promulgação da Resolução n. 7/2018, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) formulou diretrizes para a Inserção da Extensão dessas instituições:

O presente documento apresenta os elementos que são compreendidos como fundamentais ao processo de Inserção da Extensão, em termos de concepções, objetivos, princípios e estratégias, em etapas aqui designadas como “trilha para a inserção” (Conif, 2020).

Conforme as diretrizes estabelecidas pelo Conif, cada Instituição deve organizar normativas institucionais próprias, compreendendo e respeitando a diversidade cultural e a trajetória de cada unidade, sem deixar de considerar as diretrizes acordadas para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Como apresentado no Quadro 12, os IF estão distribuídos por todo o território nacional, atendendo a uma parcela significativa da população e contribuindo para a democratização do conhecimento, que é uma de suas finalidades. O referido quadro apresenta cada um dos IF do país, organizados por região.

Quadro 12 – Institutos Federais no Brasil, por região

REGIÕES				
CENTRO-OESTE	NORTE	NORDESTE	SUL	SUDESTE
IFMT	IFAM	IFPI	IF Catarinense	IFMG
IFMS	IFAC	IFMA	IFSC	IFNMG
IFB	IFAP	IFCE	IFRS	IF Sudeste de MG
IFGO	IFRO	IFPE	IF Sul Riograndense	IF Sul de MG
IF Goiano	IFPA	IF Sertão Pernambucano	IF Farroupilha	IF Triângulo Mineiro
	IFRR	IFPB	IFPR	IFES
	IFTO	IFRN		IFRJ
		IFBA		IF Fluminense
		IF Baiano		IFSP
		IFAL		
		IFS		

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Cada uma dessas IES, para se adequar ao que dispõe a Resolução n. 7/2018, precisou elaborar uma normativa própria com a finalidade de balizar e fundamentar a implementação das atividades de Extensão nos currículos de suas instituições. O Conif elaborou diretrizes com

o objetivo de apoiar as IES da Rede Federal ao longo desse processo e, com base nelas, cada Instituto Federal construiu suas próprias diretrizes para orientar a inserção da Extensão em seus *campi*.

O Quadro 13 apresenta a lista das resoluções referentes à inserção da Extensão em cada Instituto Federal.

Quadro 13 – Resoluções sobre a Inserção da Extensão nos Institutos Federais do Brasil

INSTITUIÇÃO	RESOLUÇÃO
IFAM	Resolução n. 174-CONSUP/IFAM, de 30.12.2019
IFAC	Resolução CONSU/IFAC n. 29/2021, de 20.08.2021
IFAP	Resolução 107/2022 - CONSUP/RE/IFAP
IFPA	Resolução n. 397/2017 – CONSUP, de 11.09.2017
IFRO	Resolução n. 8/REIT - CONSUP/IFRO, de 31.01.2019
IFRR	Resolução 558/2021 - CONSUP/IFRR, de 3 de março de 2021.
IFTO	Resolução CONSUP/IFTO n. 28, de 4.02.2021
IFMT	Resolução CONSEPE n. 021, de 20.04.2021.
IFMS	Resolução n. 11, de 12.07.2021
IFG	Resolução 208-REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 30.09.2024
IF Goiano	Resolução/CONSUP/IF Goiano n. 50, de 23.04.2021
IFB	Resolução n. 15/2022 - CS/RIFB/ IFBRASILIA
IFPI	Resolução Normativa 131/2022 - CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI, de 25.04.2022.
IFMA	Resolução n. 32/2021, de 04.11.2021
IFCE	Resolução n. 63, de 06.10.2022
IFPE	Resolução n. 105, de 28.10.2021
IFPB	Resolução 34/2022 - CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB DE 05.09.2022
IF Sertão Pernambucano	Resolução CS n. 7, de 04.03.2022
IFRN	Resolução 79/2022 - CONSUP/IFRN, de 19.08.2022
IFBA	Resolução CONSEPE n. 24, de 15.10.2021
IF Baiano	Instrução Normativa 52/2021 RET-GAB/RET/IFBAIANO, de 09.09.2021
IFAL	Deliberação n. 28/ CEPE, de 24.09.2018
IFS	Resolução CS/ IFS N. 122, de 07 de janeiro de 2022
IF Catarinense	Resolução N. 13/2022 – CONSUPER, de 23.03.2022
IFSC	Resolução CONSUP n. 40, de 29.08.2016
IFRS	Resolução CS/IFRS n. 022, de 26.04.2022
IF Sul Riograndense	Resolução CONSUP/IFSUL n. 188, de 10.10.2022
IF Farroupilha	Resolução Ad Referendum CONSUP/IFFAR n.15/2022, de 19.08.2022
IFPR	Instrução Normativa Reitoria/ IFPR n. 01, de 26.06.2021
IFMG	Resolução Normativa n.5, de 24.02.2022
IF Norte de Minas Gerais	Resolução Conselho Superior n. 53, de 07.10.2019
IF Sudeste de Minas Gerais	Resolução CEPE n. 15/2022, de 12.12.2022
IF Sul de Minas Gerais	Resolução n. 091/2019, de 18.12.2019

IF Triângulo Mineiro	Instrução Normativa n. 102, de 27.03.2023
IFES	Resolução CONSUP/IFES n. 38, de 13.08.2021.
IFRJ	Resolução CONSUP/IFRJ n. 115, de 31.03.2023
IF Fluminense	Resolução n. 45/2022 - CONSUP/IFFLU, DE 24.08.2022
IFSP	Resolução normativa IFSP n. 05/2021, de 05.10.2021

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O conceito de Extensão foi definido em novembro de 1987, em Brasília, durante o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Segundo esse encontro, “a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”. Tal conceito é fundante para a construção das resoluções posteriores.

De acordo com a Resolução n. 7/2018 e com o Conif, a Extensão na Educação Superior Brasileira deve integrar a matriz curricular e a organização da pesquisa, dentro de um processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico e tecnológico, responsável por promover a interação entre as instituições de ensino superior e a sociedade.

Um dos principais pontos das resoluções está relacionado à Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que determina que 10% da carga horária total dos cursos de graduação seja destinada às atividades de Extensão. Ressalta-se que esse percentual não deve ser acrescido à carga horária total do curso, mas incorporado por meio da reformulação curricular. Essa diretriz é consolidada pela Resolução n. 7/2018 e pelas orientações estabelecidas pelo Conif.

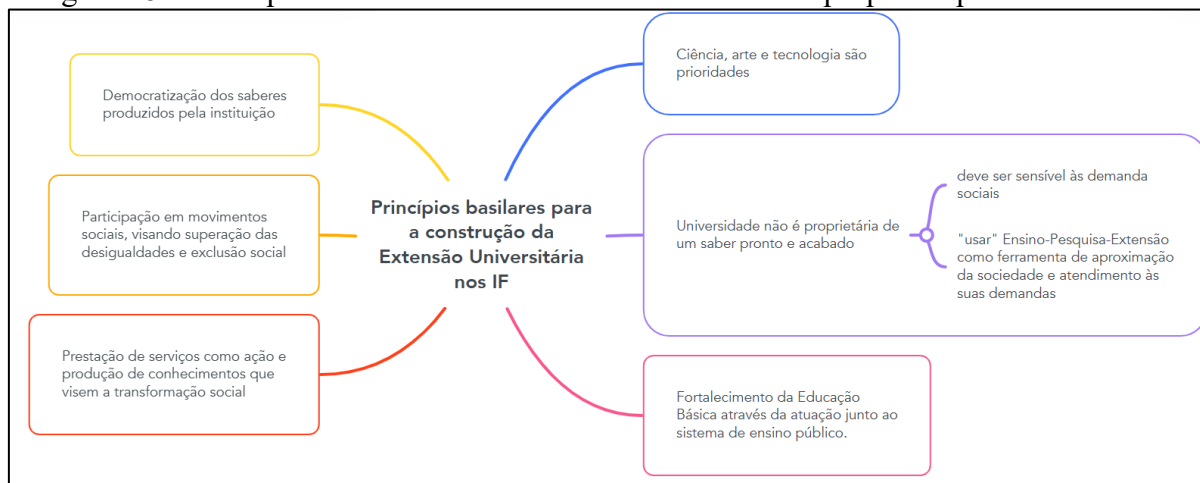
O Conif (2020), em suas diretrizes para a inserção da Extensão na RFEPCT, estabelece dez objetivos para esse processo, que são:

- a) Garantir percentual mínimo de 10% da carga horária de todos os cursos de graduação em atividades curriculares de extensão, a ser implantado no prazo determinado pela legislação; b) Incentivar o desenvolvimento de atividades curriculares de extensão nos demais cursos ofertados; c) Garantir impacto na formação e no protagonismo dos estudantes; d) Promover interação dialógica com a comunidade e os contextos locais, por meio dos cursos ofertados pela RFEPCT, ressignificando-os; e) Promover a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão; f) Garantir, prioritariamente, a organicidade da Inserção da Extensão, isto é, as atividades de extensão desenvolvidas nos componentes curriculares, como proposta prevista no PPC; g) Ampliar os impactos social e acadêmico dos cursos; h) Buscar formação e atuação transdisciplinar e interprofissional; i) Garantir atividades de extensão de forma orgânica, permanente e articulada (Conif, 2020, p. 4)

Em 1987, o Forproex, por meio de uma pactuação, estabeleceu os princípios básicos que devem nortear as atividades extensionistas. Esses princípios foram reafirmados no Plano

Nacional de Extensão Universitária (2000/2001) e na Política Nacional de Extensão Universitária (2012). Os referidos princípios, apresentados na Figura 18, são basilares e fundamentais para a construção da Extensão Universitária nos Institutos Federais.

Figura 18 – Princípios norteadores da Extensão Universitária propostos pelo FORPROEX



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Forproex (2025)

Um dos desafios apontados pela Política Nacional de Extensão Universitária é o estímulo ao protagonismo estudantil por meio da Extensão, aspecto evidenciado em todas as resoluções analisadas. A Extensão tem como finalidade contribuir para a formação profissional dos discentes e promover transformações sociais voltadas à superação das desigualdades.

Como alternativa para enfrentar esses desafios, a Extensão se fundamenta no princípio da interação dialógica com a sociedade, objetivando a transformação social e a formação dos estudantes de forma intencional, horizontal, democrática, transdisciplinar e interprofissional. Esse princípio deve estar articulado com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e, por meio das Pró-Reitorias, essas dimensões devem atuar de forma integrada e orgânica no planejamento, execução e avaliação das ações durante o processo de implementação da Política de Inserção da Extensão (Conif, 2020).

A análise das resoluções foi realizada com base nos documentos que regulamentam a Inserção da Extensão e a Extensão Universitária na RFEPCT. Para este estudo, foram observados sete tópicos presentes nas resoluções: modalidade a distância, forma de inserção, acompanhamento e avaliação, validação, registro, fomento e autoavaliação das atividades.

No primeiro quesito – modalidade a distância – a Resolução n. 7/2018, em seu Art. 9º, estabelece que os cursos ofertados nessa modalidade devem desenvolver as atividades extensionistas de forma presencial, no polo de apoio ou em região compatível. No entanto,

observa-se que parte das resoluções não aborda esse ponto, e, quando o fazem, limitam-se a reproduzir o texto da resolução base, sem apresentar especificações quanto às atividades.

Quadro 14 – Instituições que contemplam ou não a modalidade à distância em sua Resolução da Inserção da Extensão

Modalidade a Distância	
Não contempla na Resolução	De forma presencial
IFAL	IFBA
IFBAIANO	IFMA
IFCE	IF SERTÃO PERNAMBUCANO
IFPE	IFPB
IFB	IFPI
IFG	IFRN
IFGOIANO	IFMG
IFMT	IFNMG
IFMS	IF SUDESTE MG
IF SUL DE MG	IFRJ
IF TRIANGULO MINEIRO	IFSP
IF FLUMINENSE	IFES
IF CATARINENSE	IFPR
IFSC	IF SUL REIOGRANDENSE
IFRS	IFFAR
IFAP	IFAM
IFPA	IFAC
	IFRO
	IFRR
	IFTO

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Um caso especial é observado no Instituto Federal de Sergipe (IFS), cuja resolução não apresenta um tópico que contemple os cursos na modalidade a distância. Contudo, contempla a possibilidade de realização de atividades de extensão em formato remoto, sob a forma de cursos, com carga horária mínima de 20 horas.

Em relação à realização de atividades de extensão curricular de forma remota, o Parecer CNE/CES n. 576/2023, aprovado em 9 de agosto de 2023, propõe a alteração do Art. 9º da

Resolução n. 7/2018. De acordo com o parecer, a pandemia da Covid-19 possibilitou a implementação de atividades de ensino por meio de plataformas digitais, o que gerou a necessidade de revisão da normativa e a proposição de ajustes baseados nas experiências vivenciadas durante esse período. O Parecer indica:

Assim, o artigo 9º da Resolução CNE/CES n. 7/2018 terá a seguinte redação:
Art. 9º As atividades especificadas no Art. 8º desta Resolução, considerando o disposto nas normas vigentes, poderão ser desenvolvidas de forma remota, síncrona ou assíncrona, sem serem confundidas com a modalidade EaD, observadas as seguintes condições:

I – programas e projetos deverão dar importância à prática vivencial, considerada esta como a participação ativa do estudante, podendo ter, no máximo, 20% (vinte por cento) da carga horária total dessas atividades de extensão ofertadas de forma remota síncrona ou assíncrona.

II – cursos, oficinas e eventos poderão ter até 30% (trinta por cento) da carga horária total dessas atividades de extensão ofertadas de forma remota síncrona ou assíncrona (Brasil, 2023).

Consideramos a inserção das atividades a distância um avanço para a democratização do conhecimento e para a ampliação do alcance das ações extensionistas. Contudo, a limitação da carga horária destinada a essas atividades também se mostra necessária, a fim de preservar o vínculo entre a Instituição e as comunidades, bem como garantir a priorização das demandas sociais regionais.

O tópico seguinte analisado nas resoluções refere-se à forma como ocorreu ou está ocorrendo a Inserção da Extensão nos IF. A Resolução n. 7/2018 determina, em seu Art. 4º, que a carga horária curricular estudantil deve corresponder, no mínimo, a 10% do total da carga horária do curso, devendo estar inserida na matriz curricular. O Art. 14 da mesma resolução estabelece que essa carga horária deve estar registrada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), de modo que permita aos estudantes o cômputo de créditos curriculares equivalentes às atividades desenvolvidas.

O Conif, em suas diretrizes, determina que as atividades de extensão curricularizadas devem ser incorporadas aos currículos, e, conseqüentemente, às atividades discentes, de duas formas:

a) Como parte de componentes curriculares não específicos de extensão: trata-se da distribuição de horas de atividades de extensão nos componentes curriculares não específicos de extensão, previstos no PPC. Nesse caso, estamos tratando de planejar atividades de extensão como metodologia desses componentes. b) Como componentes curriculares específicos de extensão: trata-se da criação de um ou mais componentes curriculares específicos de extensão, inseridos na estrutura da matriz curricular do curso e cuja carga

horária deve ser totalmente destinada ao cumprimento de atividades de extensão pelos estudantes (Conif, 2020).

A Figura 19 apresenta os modelos de atividades de extensão adotados por cada IF. Observa-se, nas resoluções, a adoção de três formas distintas de implementação da extensão nos currículos, sem, contudo, contrariar o que está disposto nos documentos oficiais.

Figura 19 – Formas adotadas pelos IF para implementação das Atividades Curricularizadas em seus *campi*



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Conforme apresentado na Figura 19, alguns IF, além do previsto na norma, acrescentaram a possibilidade de considerar, para fins de creditação das atividades de extensão curricularizadas, aquelas desenvolvidas pela própria Instituição. Ou seja, além da adoção de componentes curriculares específicos e não específicos de extensão, como praticado pela maioria, tais Instituições permitem que essas atividades sejam realizadas de forma conjunta com estudantes de outros cursos, ampliando os horizontes de aprendizado e conhecimento.

Na análise das resoluções, observou-se que cinco Institutos (IFBA, IFNMG, IF Triângulo Mineiro, IFES e IFRR) optaram por adotar exclusivamente componentes curriculares de extensão para a implementação da inserção em seus *campi*.

Independentemente da forma de implementação da inserção da extensão nessas IES, o que se evidencia nesse processo são os papéis dos docentes e dos discentes. Cabe aos docentes

estimular os estudantes, conduzir o processo, auxiliar na organização e avaliação das atividades. Aos discentes, por sua vez, cabe o protagonismo, sendo responsáveis pelo planejamento, organização e execução das ações.

Outro ponto que não deve ser negligenciado durante a execução das atividades, independentemente da escolha metodológica adotada, são as diretrizes que orientam as ações de extensão: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; impacto na formação do estudante; e impacto e transformação social.

Um aspecto não abordado diretamente na Resolução n. 7/2018, tampouco nas diretrizes do Conif, refere-se à forma como será realizada a avaliação e validação dessas atividades no processo formativo dos estudantes. Santos (2004 apud Kochhann, 2017) aponta que a dimensão avaliativa ainda se encontra em estágio inicial, muitas vezes sendo excluída do processo de formulação das propostas. Essa ausência de direcionamento nas normativas nacionais pode ter levado os IF a adotarem diferentes formas de conduzir esse processo, conforme apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 – Síntese das escolhas para acompanhamento das atividades de extensão inseridas nos currículos

Acompanhamento/avaliação das atividades de extensão curricularizadas	Instituição
Não contempla na Resolução	IF Baiano, IFCE, IFSC, IFSUL, IFFAR, IFRS, IFRR
Coordenação do curso	IFAL, IFMA, IF Goiano, IFMT, IFG
Apresentação de relatório, seminário, portfólio ou publicação	IFBA, IFMA, IFAC
Certificado de participação de atividade de extensão	IFPE
Avaliação docente	IF Sertão Pernambucano, IFPB, IFS, IFG, IFMT, IF Triângulo Mineiro, IFG
Colegiado do curso	IFPI, IFPA
Avaliação conforme o Projeto Político Pedagógico da IES	IFRN
Pró-Reitoria de Extensão	IFMS, IFMG
Aluno deve ser avaliado por comprometimento e com a atividade	IFMG
Estudantes devem ser avaliados por conceito (Apto ou Inapto)	IFNMG, IF Triângulo Mineiro
Pertinência da atividade para o currículo do curso; contribuição da atividade para cumprimento do que está posto no PDI e PPC; demonstração dos resultados alcançados	IF Sudeste de MG
Coordenação do curso e coordenação de extensão	IF Sul de MG

Coordenação de Extensão (Campus)	IF Triângulo Mineiro, IFES, IFG, IFPA
Acompanhamento e avaliação por setores envolvidos na Inserção da Extensão	IF Fluminense
Comissão de Validação de Atividades Extensionistas (CoVAE)	IFRJ
Organização Didática vigente	IFSP
Núcleo Docente Estruturante	IFES
De acordo com o previsto no PPC	IFPR, IF Catarinense, IFAP
Proponente envia ao setor de Extensão para avaliação por comitê	IFAM
Através do Regulamento da Organização Acadêmica dos Cursos de Graduação	IFRO
Por meio da Organização Didático-Pedagógica	IFTO

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Resoluções da Inserção da Extensão dos IF (2025)

Apesar de observarmos que, em sua maioria, os IF indicam formas de avaliação e acompanhamento das atividades de extensão em seus cursos, consideramos que tais formas, na maioria das vezes, não são claras nem objetivas, o que evidencia a ausência de um caminho inequívoco a ser seguido. Ademais, não se esclarece quais critérios devem ser adotados pela Instituição para a realização dessas atividades.

A resolução do IFG aponta, em seu Art. 4º, que a extensão deve estar inserida na matriz curricular como um princípio formativo, estabelecendo diretrizes a serem seguidas para a estruturação dessas ações. A avaliação está contemplada nesse processo no inciso VI, que a qualifica como:

VI - Avaliação formativa: as ações de Extensão devem contar com um trabalho de acompanhamento e de avaliação processual, qualitativa e quantitativa, juntamente com a comunidade externa envolvida, a fim de que os processos alcancem seus objetivos e sejam executados de acordo com o que foi previamente planejado (IFG, 2024, p. 2).

Assim como apontado pelo IFG, considera-se que a avaliação das atividades extensionistas deve ser processual, envolvendo discentes, docentes e a comunidade participante. Essa participação contribui para a melhoria da oferta dessas e de outras atividades, além de proporcionar aos alunos um retorno qualificado sobre o trabalho realizado.

O Capítulo III da Resolução n. 7/2018 trata do registro das atividades extensionistas. Consta no Art. 13 a necessidade de inclusão do que é estabelecido no PNE no PDI da Instituição. O CONIF reitera essa orientação, determinando o cumprimento das atividades conforme o normativo mencionado, o qual estabelece, em seu Art. 15, que as ações de extensão devem ser

devidamente registradas desde seu desenvolvimento até a conclusão da proposta, permitindo a organização dos planos de trabalho, metodologias, instrumentos e conhecimentos gerados.

A análise das resoluções, apresentada no Quadro 16, aponta que, dos 38 Institutos Federais, apenas sete não detalham, em seus normativos, a forma como serão realizados os registros das atividades extensionistas curricularizadas.

Quadro 16 – Síntese das resoluções dos IF no que diz respeito ao registro das atividades inseridas nos currículos

Instituição	Forma de registro
IFAL	Não contempla
IFBA	SUAP
IF Baiano	SUAP
IFCE	Definidas no PPC - Sistema vigente da PROEN Atividades de Extensão diversas - Sistema vigente da PROEXT
IFMA	Sistema próprio, definido pelo setor de Registro Acadêmico
IFPE	Orientado pelo Manual de Creditação da Extensão do IFPE
IF Sertão Pernambucano	SUAP
IFPB	SUAP
IFPI	Devem ser institucionalizadas, mas não especifica onde.
IFRN	SUAP
IFS	Diretoria de Extensão, após aprovação do Colegiado
IFB	Não contempla
IFG	Sistema de Gestão Acadêmica
IF Goiano	Sistema institucional
IFMT	Setor de extensão e/ou descritas nos planos de ensino.
IFMS	Plataforma institucional
IFMG	SUAP
IFNMG	SUAP
IF Sudeste MG	SIGAA
IFSMG	Sistema de gestão específico
IF Triângulo Mineiro	Na Coordenação de Extensão do campus
IF Fluminense	Não contempla
IFRJ	Sistema Integrado de Gestão – SIG

IFSP	Sistema oficial da instituição
IFES	Não contempla
IFPR	Sistema acadêmico
IF Catarinense	Não contempla
IFSC	Pró-Reitoria de Extensão
IFSUL	Por meio de fichas demonstrativas ou relatórios na pasta de documentação dos estudantes e servidores
IFFAR	Não contempla
IFRS	SIGAA
IFAM	Setor de Extensão do campus
IFAC	Plataforma institucional adotada pela PROEX
IFAP	Não contempla
IFPA	Pró-Reitorias de Ensino e de Extensão.
IFRO	Plataformas ou instrumentos (não especificados)
IFRR	Sistema próprio definido pelo setor de registro acadêmico. Nos cursos EaD o registro será feito pelo ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
IFTO	SUAP

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Resoluções da Inserção da Extensão dos IF (2025)

O registro acadêmico das atividades de extensão é imprescindível para garantir aos estudantes a contabilização da carga horária obrigatória e a consequente formalização da atividade realizada, assegurando a docentes e discentes a certificação pelo trabalho executado.

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018, p. 3) abordam, em seu Capítulo II, a avaliação das atividades extensionistas, destacando, no Art. 10, a importância da autoavaliação dessas ações, com o objetivo de “aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade”. Esse artigo evidencia a relevância de as instituições, em nível de Reitoria (Pró-Reitorias) e campi, avaliarem as atividades realizadas, buscando constantemente o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido por discentes, docentes e pela própria Instituição.

Para subsidiar o diagnóstico dessas ações, o Art. 11 apresenta os seguintes critérios de avaliação:

I - a identificação da pertinência da utilização das atividades de extensão na creditação curricular; II - a contribuição das atividades de extensão para o

cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógico dos Cursos; III - a demonstração dos resultados alcançados em relação ao público participante (Brasil, 2018, p. 3)

O parágrafo único do Art. 11 da Resolução da Inserção e o CONIF indicam que cada Instituição deve especificar os instrumentos e indicadores a serem utilizados na autoavaliação continuada da extensão. A importância desse processo avaliativo para o desenvolvimento das atividades extensionistas curricularizadas motivou a análise das normativas dos IF, com o objetivo de verificar se contemplam esse tópico em seus documentos institucionais.

Inicialmente, constatou-se que 16 dos 38 IF não mencionam, em suas Resoluções, o tópico referente à autoavaliação, tampouco indicam caminhos a serem adotados pelos campi para a efetivação dessa etapa.

A autoavaliação, conforme previsto no Art. 10 das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, configura-se como uma atividade crítica e de aperfeiçoamento, cujo objetivo é analisar as características dessas ações, tais como a relação com a sociedade, a formação dos estudantes, a participação de parceiros, a articulação com o Ensino e a Pesquisa, entre outras dimensões acadêmicas e institucionais.

Quadro 17 – Síntese das Resoluções dos IF sobre a Autoavaliação das Atividades de Extensão

Instituição	Autoavaliação
IFAL	Não contempla
IFBA	Instrumentos desenvolvidos pela Pró-Reitoria de Ensino
IF Baiano	Não contempla
IFCE	Não contempla
IFMA	Comissão Própria de Avaliação (CPA), através das dimensões apontadas pelo regulamento
IFPE	Por fóruns de cada área, supervisionados pelas Pró-Reitorias de Ensino e de Extensão.
IF Sertão Pernambucano	Não contempla
IFPB	Não contempla
IFPI	Realização anual pelo Núcleo Docente Estruturante
IFRN	Não contempla
IFS	Não contempla
IFB	Ao final de cada período letivo, por instrumento elaborado por comissão com representantes da CPA, PREX, PREN, coordenadores de curso e coordenadores de extensão.
IFG	Não contempla
IF Goiano	Instituição responsável por elaborar instrumentos e indicadores
IFMT	Não contempla
IFMS	Comissão de atividades de Extensão do campus
IFMG	Não contempla
IFNMG	Comissão Própria de Avaliação (CPA), através das dimensões apontadas pelo regulamento

IF Sudeste MG	Não contempla
IF Sul MG	Não contempla
IF Triângulo Mineiro	Não contempla
IF Fluminense	Não contempla
IFRJ	Não contempla
IFSP	Não contempla
IFES	Núcleo Docente Estruturante
IFPR	Comissão Própria de Avaliação (CPA)
IF Catarinense	O PPC do curso deve conter as estratégias e indicadores para a realização da autoavaliação.
IFSC	Não contempla
IFSUL	Comissão Própria de Avaliação (CPA)
IFFAR	Comissão Própria de Avaliação (CPA)
IFRS	Comissão Própria de Avaliação (CPA)
IFAM	Não contempla
IFAC	Pró-Reitoria de Extensão é responsável pelos instrumentos e indicadores a serem utilizados na autoavaliação
IFAP	O PPC do curso deve conter as estratégias e indicadores para a realização da autoavaliação.
IFPA	Não contempla
IFRO	Pró-Reitoria de Extensão e Comissão Própria de Avaliação (CPA)
IFRR	Não contempla
IFTO	Pró-Reitoria de Extensão e Comissão Própria de Avaliação (CPA)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A Resolução CNE n. 7/2018 determina que todas as instituições devem elaborar instrumentos para a realização da autoavaliação. Acredita-se que essas instituições estejam em etapa de desenvolvimento e/ou implementação desse procedimento, contudo, observa-se que apenas o IFMA e o IFNMG trazem em seus documentos dimensões a serem utilizadas, oferecendo um norte ao setor responsável pela criação e execução dessa etapa avaliativa.

A Política Nacional de Extensão Universitária aponta que a construção de indicadores para avaliação dessas atividades é de extrema importância para a produção do conhecimento e a formação dos estudantes e demais envolvidos. O PNEU destaca, ainda, que essa avaliação deve ter abrangência nacional, considerando os aspectos mais gerais dessas ações. Como forma de contribuir com essa etapa, o Forproex (2012) propôs cinco dimensões a serem avaliadas: política de gestão; infraestrutura; relação universidade–sociedade; plano acadêmico; e produção acadêmica.

O último tópico analisado na Resolução n. 7/2018 refere-se ao fomento, ou seja, à forma como as instituições financiarão as atividades extensionistas curricularizadas. O PNEU (2012, p. 50) destaca o financiamento da extensão como essencial para o fortalecimento da Extensão

Universitária, garantindo não apenas recursos, mas também “estabilidade, solidez e transparência”, com foco em áreas prioritárias.

Em 2010, foi promulgado o Decreto n. 7.233, de 19 de julho de 2010, que “dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária”. Esta normativa traz, pela primeira vez, a inclusão da Extensão Universitária no orçamento institucional, conforme exposto no Art. 4º, §2º, inciso VIII: “a existência de programas institucionalizados de extensão, com indicadores de monitoramento”. Observa-se que, mesmo tendo sido constitucionalizada em 1988, somente em 2010 a extensão foi inserida “oficialmente” na planilha orçamentária das universidades federais, evidenciando, mais uma vez, sua condição de componente mais frágil do tripé universitário.

A Resolução n. 7/2018 estabelece, em seu Art. 13, inciso VI, que o PDI da instituição deve prever o financiamento para as atividades extensionistas inseridas nos currículos, corroborando o disposto no Art. 15, parágrafo único, que determina que as instâncias administrativas fomentem essas atividades. Apesar da ênfase dada a esse critério pela legislação, as Diretrizes do Conif não apresentam estratégias, caminhos e/ou responsabilidades específicas relativas ao financiamento das atividades. Com isso, ao elaborarem suas resoluções, muitos IF deixaram de contemplar essa importante e imprescindível etapa, como mostra o Quadro 18.

Quadro 18 – Síntese das escolhas para o financiamento da extensão inserida nos currículos dos Institutos Federais do Brasil

Instituição	Fomento
IFAL	Orçamento anual para prática Extensionista como componente curricular, podendo ter complemento de recurso pelas Pró-Reitorias de Ensino e de Extensão.
IFPB	Reitoria e campi devem garantir os recursos
IFPI	Campi e Reitoria devem prever no planejamento anual
IFB	Via regulamento específico da instituição
IFG	planejamento orçamentário anual da instituição; convênios ou termo de cooperação com organizações parceiras; programas institucionais de apoio à Extensão; outras formas, com aprovação da Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de administração e Diretoria geral do campus.
IF Goiano	Programa de apoio financeiro
IFNMG	Reitoria articulada com os campi deve garantir os recursos, por meio de programas, projetos e disponibilidade orçamentária
IFSP	Campi em articulação com a Reitoria
IFPR	Campi em articulação com a Reitoria por meio de planejamento orçamentário anual

IFFAR	Campi em articulação com a Reitoria; convenio ou programas de apoio à Extensão
IFAM	Campi deve dar apoio financeiro
IFAC	Instituições parceiras, públicas ou privadas, formalizadas por convenio.
IFTO	Organização de parcerias públicas ou privadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Dos 38 Institutos Federais, 19 não mencionam, em suas resoluções, como ocorrerá o financiamento das atividades de extensão curricularizadas. São eles: IFRN, IFS, IFMT, IFMS, IFMG, IF Sudeste MG, IF Sul MG, IF Triângulo Mineiro, IF Fluminense, IFRJ, IFES, IF Catarinense, IFSC, IFSUL, IFRS, IFAP, IFPA, IFRO e IFRR.

Fontenele (2024) aponta a importância do financiamento das atividades de extensão, viabilizando sua execução e inibindo a precarização dessas ações, a qual poderia resultar em déficit na formação dos discentes e na abrangência de atendimento à sociedade. Fomentar as ações de extensão está em conformidade com o Art. 213, § 2º, da Constituição Federal de 1988, que dispõe: “As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público” (Brasil, 1988).

Imperatore e Pedde (2015) apontam que a consolidação da extensão como função acadêmica revela inúmeras possibilidades, contudo sua implementação apresenta barreiras, entre elas o fomento. Segundo os autores, “os potenciais impactos, orçamentário e temporal, da flexibilização curricular, aliados ao insuficiente financiamento público de programas e projetos de extensão”.

Nogueira (2013, p. 42) esclarece que, antes da criação do Forproex e da Política de Extensão, os fóruns regionais já faziam proposições, como: “financiamento da ação extensionista nas IES públicas como responsabilidade governamental, garantida a autonomia das instituições”. Ou seja, desde a formulação das primeiras políticas, o financiamento já era pautado, evidenciando sua relevância para a execução das atividades extensionistas.

Cristofolletti e Serafim (2020) acrescentam que a recomendação do Forproex às universidades é que suas políticas de extensão sejam baseadas em conceitos e diretrizes claras, devendo ser debatidas internamente e com a sociedade, e materializadas nos estatutos institucionais, de forma a garantir recursos financeiros, profissionais capacitados e incentivo a essas atividades.

O debate sobre o financiamento das atividades de extensão já se apresentava como uma questão urgente e, com a demanda da inserção da extensão nos currículos, torna-se ainda mais

necessário que as instituições de ensino discutam formas de fomentar tais ações, pois, sem recursos, corre-se o risco de inviabilizá-las.

Considera-se a falta de orçamento, a redução orçamentária e a ausência de transparência quanto à origem dos recursos para financiar as atividades de extensão – curricularizadas ou não – como um grande entrave ao desenvolvimento e à execução dessas ações, reduzindo significativamente seu alcance, causando desmotivação em docentes e discentes e impactando negativamente tanto a formação dos estudantes quanto a contribuição para a sociedade.

Ao final deste capítulo, observa-se que as resoluções referentes à extensão precisam ser revistas, sendo necessário retomar e reavaliar diversos pontos anteriormente não contemplados por esses Institutos. A análise das resoluções das instituições brasileiras permite constatar que muitas delas apresentam caráter superficial, não abrangendo aspectos importantes indicados nas Diretrizes da Extensão Universitária. Contudo, são necessários outros estudos para examinar a efetivação dessa implementação nas instituições e em seus cursos de graduação.

Na próxima seção, será analisada a implementação da extensão no IFMA, a partir da avaliação de questionários e entrevistas aplicados com servidores da Instituição.

6 A IMPLEMENTAÇÃO DA EXTENSÃO SOB AS PERSPECTIVAS DOS ATORES DA IMPLEMENTAÇÃO NO IFMA

Ao longo deste trabalho, a implementação da extensão foi analisada a partir de três perspectivas: os documentos legais que instituem essa política educacional, os estudos já realizados sobre o tema e as formas como vem sendo executada em outros Institutos Federais do país. As análises realizadas permitiram a construção de um repertório que fundamenta este capítulo.

Esta seção está organizada em três subseções. Na primeira, será analisado o questionário; na segunda, as ementas de alguns cursos de licenciatura da Instituição; e, na terceira, a entrevista semiestruturada. Os instrumentos de coleta de dados têm como objetivo descrever a implementação da extensão sob a perspectiva dos principais atores envolvidos, a saber: servidores da Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (Prenae), da Pró-Reitoria de Extensão (Proext), coordenadores de curso, chefes do Departamento de Extensão e Relações Institucionais (Deri) e professores.

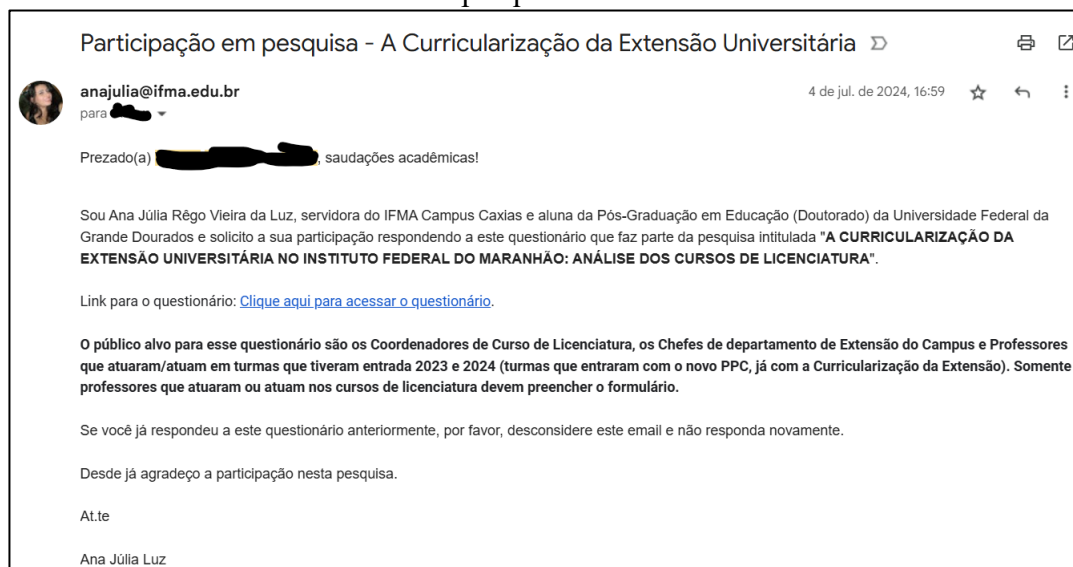
Esses servidores foram selecionados em razão de seu papel estratégico na execução dessa política na Instituição, atuando desde a formulação das diretrizes da inserção da extensão no IFMA até a orientação dos servidores, a implementação nos cursos de graduação e o acompanhamento das ações nos campi, incluindo apoio, fiscalização e orientação.

6.1 Análise do perfil dos servidores e seu conhecimento sobre a inserção das atividades de extensão no currículo dos cursos de licenciatura do IFMA

A primeira etapa para a aplicação do questionário consistiu em sua elaboração, com o objetivo de caracterizar os servidores segundo três dimensões: perfil pessoal, perfil de formação e perfil profissional. Para a coleta desses dados, foi enviado um e-mail aos servidores do campus, conforme ilustrado na Figura 20, convidando-os a participar da pesquisa. Os contatos foram obtidos por meio de listas institucionais ou por indicação de colegas.

Os e-mails foram encaminhados entre os dias 3 e 7 de julho de 2024. Algumas solicitações também foram compartilhadas em grupos institucionais de WhatsApp, o que possibilitou uma abordagem mais direta e respostas mais ágeis. Embora alguns servidores tenham recusado o convite por não se enquadrarem no público-alvo da pesquisa, a estratégia contribuiu para ampliar a rede de participantes por meio de encaminhamentos e indicações.

Figura 20 – Modelo de e-mail encaminhado a servidores do IFMA solicitando participação na pesquisa

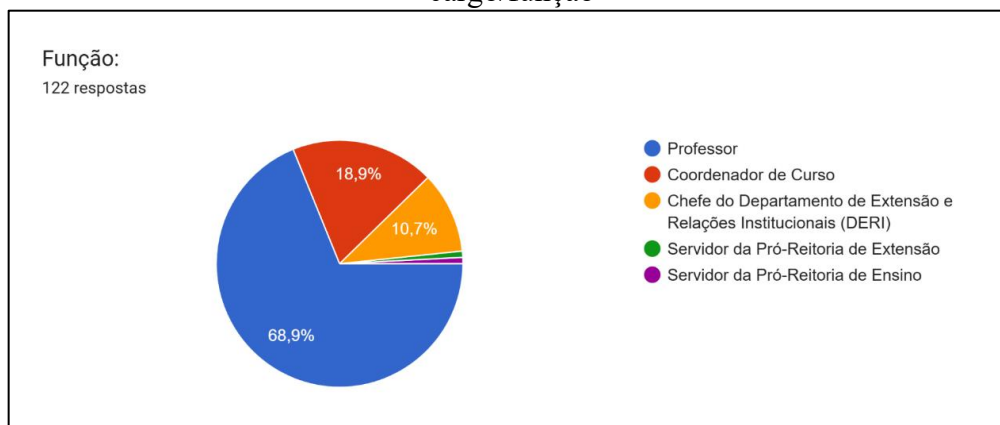


Fonte: Print de e-mail da autora (2025)

Até o encerramento do formulário, registraram-se 142 respostas. Porém, foi necessário filtrar as duplicações, a resposta do questionário pré-teste e os registros de servidores que não se enquadravam no público-alvo. Após a filtragem, obteve-se um total de 122 participantes, representando todos os grupos previamente definidos, conforme apresentado no Gráfico 6.

Entre os respondentes, 0,8% pertencem à Proext, 1,6% à Prenae, 10,7% ao Deri, 18,9% são coordenadores de curso e 68% são professores. Ressalta-se que a porcentagem de professores registrada no gráfico é inferior à apresentada inicialmente, pois uma servidora que atua em uma pró-reitoria respondeu como professora – cargo que ocupa efetivamente na Instituição –, mas, para fins desta pesquisa, foi considerada a função que exerce atualmente, em razão de sua relevância na implementação da política analisada.

Gráfico 6 – Porcentagem de respondentes do questionário da pesquisa, de acordo com seu cargo/função

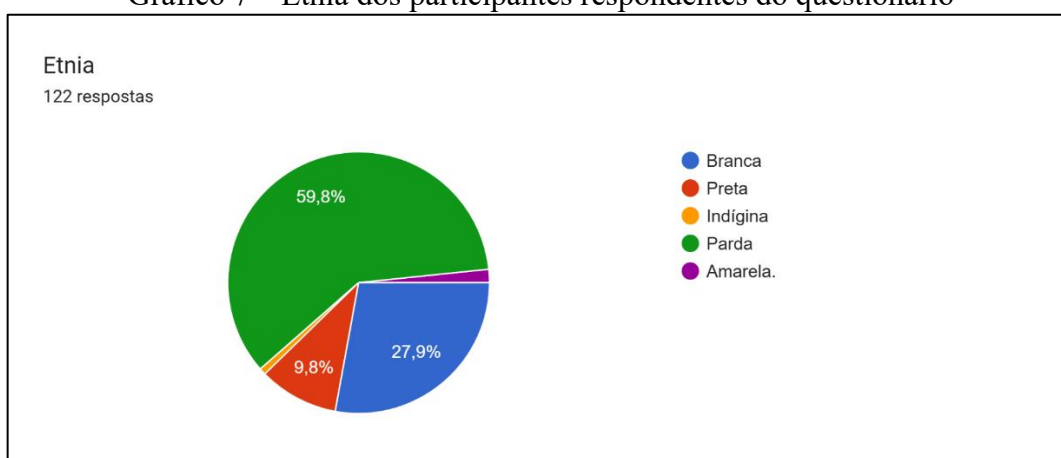


Fonte: Elaborado com base nos dados obtidos pelo Google Formulário (2025)

No que se refere à faixa etária dos participantes, 2,5% têm entre 27 e 30 anos; 7,4%, entre 31 e 34 anos; 13,2%, entre 46 e 50 anos; 22,3% estão acima de 50 anos; 25,6% têm entre 35 e 40 anos; e a maioria, 28,9%, encontra-se na faixa entre 41 e 45 anos.

Quando questionados sobre a condição de pessoa com deficiência, apenas um servidor declarou possuir algum tipo de deficiência. Em relação à etnia, conforme demonstrado no Gráfico 7, 59,8% dos participantes se autodeclararam pardos; 9,8%, pretos; 1,6%, amarelos; e 0,8%, indígenas.

Gráfico 7 – Etnia dos participantes respondentes do questionário



Fonte: Elaborado com base nos dados obtidos pelo Google Formulário (2025)

Deve-se, no entanto, apontar um equívoco na formulação da pergunta sobre identidade étnico-racial, pois, conforme Santos *et al.* (2010), o termo “raça” refere-se a características fenotípicas, como cor da pele e tipo de cabelo, estando, portanto, associado a uma concepção biológica. Já “etnia” liga-se ao contexto cultural, envolvendo aspectos como tradições, língua, religião e valores. Assim, o mais adequado seria a utilização do termo “raça/cor”, conforme recomendação dos órgãos oficiais de estatística. Considerando esse esclarecimento, a maior parcela dos participantes declarou-se parda, seguida por pretos, brancos, amarelos e indígenas.

Outra dimensão do perfil pessoal analisado diz respeito ao sexo dos respondentes: 66,1% identificaram-se como do sexo masculino e 33,9% como feminino. Nesse ponto, cabe mencionar outro equívoco na elaboração da pergunta. Segundo Nobre e Casarin (2024, p. 4), o termo “sexo” refere-se estritamente às distinções biológicas entre homem e mulher. Os autores argumentam que essa terminologia tem sido historicamente utilizada para justificar desigualdades, especialmente a inferiorização das mulheres. Em oposição, propõem o uso do termo “gênero”, entendido como uma construção social sobre as diferenças sexuais que define o que é considerado feminino ou masculino. Embora essa discussão não constitua o foco central

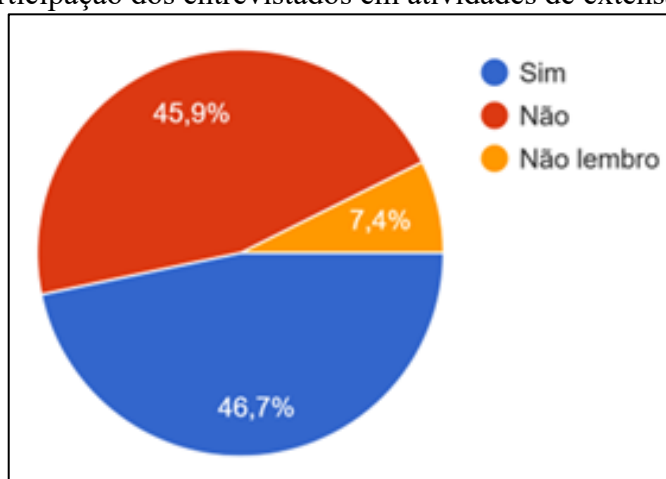
da pesquisa, é relevante registrá-la, para que futuras investigações considerem a importância da categoria “gênero” ou “identidade de gênero” em levantamentos dessa natureza. No caso desta pesquisa, a maioria dos respondentes se identifica como do gênero masculino.

No que se refere à formação inicial, os dados indicam que 65,6% dos servidores possuem curso de licenciatura, 33,6% são formados em bacharelado e 0,8% têm formação em curso tecnólogo. Em relação à titulação, a maioria já concluiu alguma pós-graduação, sendo mais de 80% dessas na modalidade *stricto sensu*. Esse dado revela o empenho dos servidores em renovar e aprofundar seus conhecimentos, o que se reflete não apenas na qualidade de suas práticas, mas também no avanço de suas trajetórias profissionais.

Destaca-se ainda que 45% dos participantes realizaram sua pós-graduação na área da educação, enquanto os demais 55% atuam em campos diversos. Essa diversidade aponta para a pluralidade de formações, interesses e saberes presentes no IFMA, o que potencializa o diálogo entre áreas e enriquece a atuação institucional.

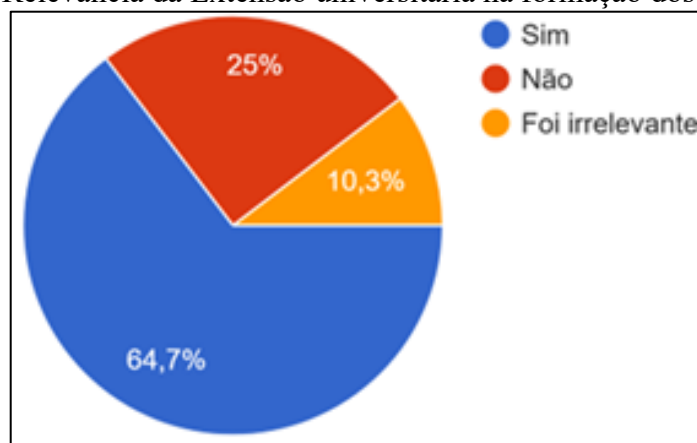
Dada a centralidade da Extensão Universitária nesta pesquisa, foi perguntado se os servidores haviam vivenciado experiências extensionistas durante a graduação (Gráfico 8), bem como qual papel atribuíram a essas experiências em sua formação profissional (Gráfico 9). Esses dados contribuem para compreender como a trajetória individual se articula com a implementação da política institucional de extensão.

Gráfico 8 – Participação dos entrevistados em atividades de extensão na graduação



Fonte: Elaborado com base nos dados obtidos pelo Google Formulário (2025)

Gráfico 9 – Relevância da Extensão universitária na formação dos entrevistados



Fonte: Elaborado com base nos dados obtidos pelo Google Formulário (2025)

O Gráfico 8 mostra que, dos 122 respondentes, apenas 57 tiveram alguma experiência com extensão durante a graduação e, destes, apenas 36 consideraram a atividade realizada relevante para sua formação profissional, como indicado no Gráfico 9. Essas respostas suscitam questionamentos, como: que tipo de atividades foram realizadas para não gerar impacto na formação desses estudantes?

Silva *et al.* (2019) compreendem a extensão universitária, do ponto de vista institucional, como enriquecimento da aprendizagem, associação entre teoria e prática e benefício à sociedade, por meio de serviços que visam ao exercício da cidadania e dos direitos humanos. Esse conceito corrobora as descrições das experiências extensionistas relatadas pelos participantes, como mostra o Quadro 19, que apresenta uma amostra de algumas respostas obtidas no questionário.

Quadro 19 – Descrição da experiência extensionista dos participantes

“Esta atividade de extensão universitária permitiu entender o contexto cultural relacionado as manifestações folclóricas e expressões corporais do meu Estado, de forma bastante aprofundada, pois foram cinco anos (uma vez que permaneci um ano pós-formada) de muita dedicação e empenho”.
“Participação em eventos científicos (comissão organizadora); coordenação em projetos de extensão em áreas de assentamento, povos e comunidades tradicionais”.
“Projeto sobre comércio ilegal da fauna maranhense. Ação Praia Limpa”.
“Enriquecedora e proporcionou muito aprendizado sobre a realidade da educação pública”.
“Participei do PET (Programa de Educação Tutorial), que realizava ações que envolviam ensino, pesquisa e extensão. Participei de atividades de cunho educativo em escolas públicas em São Luís/MA sobre abelhas, na comunidade da Raposa/MA sobre o lixo, em Urbano Santos/MA sobre trilhas ecológicas, entre outras”.
“Importante pois além de garantia de permanência através da bolsa. Foi a atividade que me incentivou a pesquisar questões étnico raciais”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos pelo Google Formulário (2025)

As respostas transcritas no Quadro 19 confirmam a importância da extensão para a formação do aluno. Além da prática realizada, a atividade proporciona interação social e contato com problemas reais que o estudante poderá enfrentar ao longo de sua trajetória profissional. Para a sociedade, o benefício não está necessariamente na resolução imediata dos problemas, mas na sua minimização.

Outro ponto a ser destacado é o fomento a essas atividades, como apontou um dos participantes, que descreveu a experiência extensionista como fundamental para sua permanência no curso, além de oferecer uma nova perspectiva, aproximando-o da pesquisa.

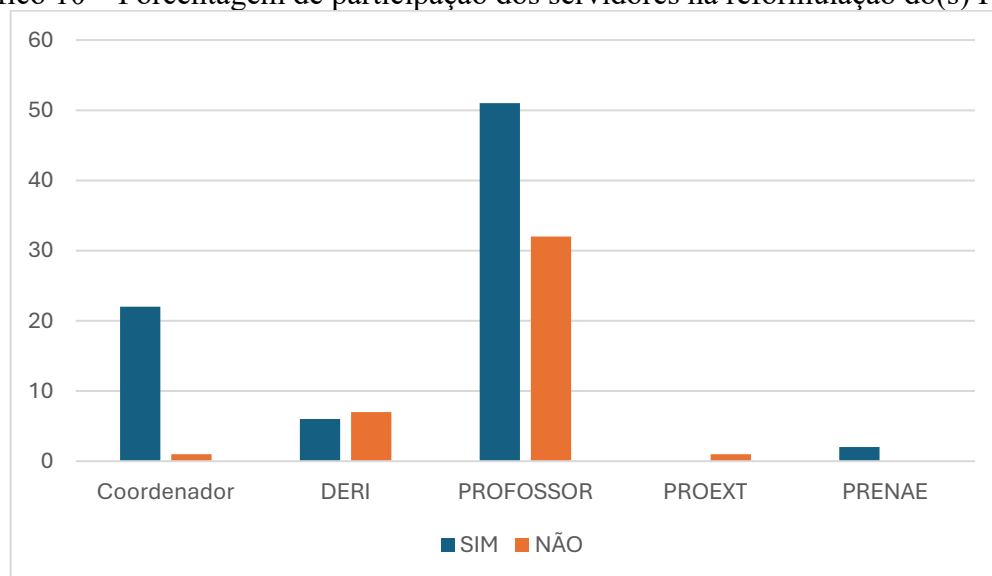
Proporciona-se, pela extensão universitária, uma formação de cidadãos e profissionais, com base em ações, que se articula com o ensino e a pesquisa, induzindo à produção de novas práticas de cuidado e à formação integral, aquela focada não apenas na aprendizagem técnica, mas na ética, responsabilidade cidadã e compromisso social. Desenvolve-se tal mecanismo a partir das relações entre sujeitos detentores de diferentes saberes e nos confrontos dialéticos entre teoria e prática que se estabelecem no aprender e fazer nas vivências extensionistas (Silva *et al.*, 2019, p. 7).

Uma etapa importante no processo de implementação da inserção da extensão nos cursos de graduação é a reformulação do PPC. Segundo Sena (2024, p. 1), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve estar estabelecida nos objetivos e finalidades do PPC, “que determinam, no campo das intenções, do conteúdo e da forma, se essas três dimensões andarão mais próximas ou mais distantes, se elas serão mais ou menos articuladas”.

Além da integração entre as três dimensões, já prevista nesse documento, a reformulação do curso é necessária para definir a inserção da extensão na matriz curricular, estabelecendo a carga horária destinada às atividades extensionistas e a forma como serão executadas, seja por meio de disciplinas específicas ou pelo aproveitamento de parte da carga horária de disciplinas já existentes.

Considerando a relevância dessa etapa na implementação da política, o questionário investigou se o respondente havia participado da reformulação do PPC do(s) curso(s) em que atua. As respostas estão apresentadas no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Porcentagem de participação dos servidores na reformulação do(s) PPC(s)



Fonte: Elaborado com base nos dados obtidos pelo Google Formulário (2025)

A construção do PPC deve ser uma atividade de escuta e participação ativa dos servidores ligados ao ensino, incorporando suas contribuições e apontamentos para o desenvolvimento e aprimoramento do curso. Contudo, o que se observa no Gráfico 10 é a necessidade de maior envolvimento docente na elaboração desse documento tão importante, que “regerá” o curso ao qual está vinculado e a(s) disciplina(s) que ministra.

Castro, Barbosa e Ramirez (2009) afirmam que o termo “Projeto Político-Pedagógico (PPP)” abrange diversos aspectos institucionais, desde a dimensão pedagógica e administrativa até elementos relacionados à política, cultura e organização institucional. Por sua importância e abrangência, tanto para o curso quanto para a Instituição, considera-se que o PPP é uma construção feita a “várias mãos”. Nesse sentido, o fato de quase 39% dos professores não terem participado dessa elaboração é motivo de reflexão, especialmente considerando que uma das finalidades dessa reformulação era justamente a inserção da extensão nos cursos superiores.

Diante desse dado, impõe-se o questionamento: os professores não participaram do processo por não terem sido incluídos ou por falta de interesse? Qualquer que seja a resposta, ambas as possibilidades são preocupantes para o fortalecimento do ensino e para a construção de uma proposta curricular participativa e democrática. Ainda que tal questão extrapole os objetivos deste trabalho, ela pode ser tomada como ponto de partida para futuras pesquisas.

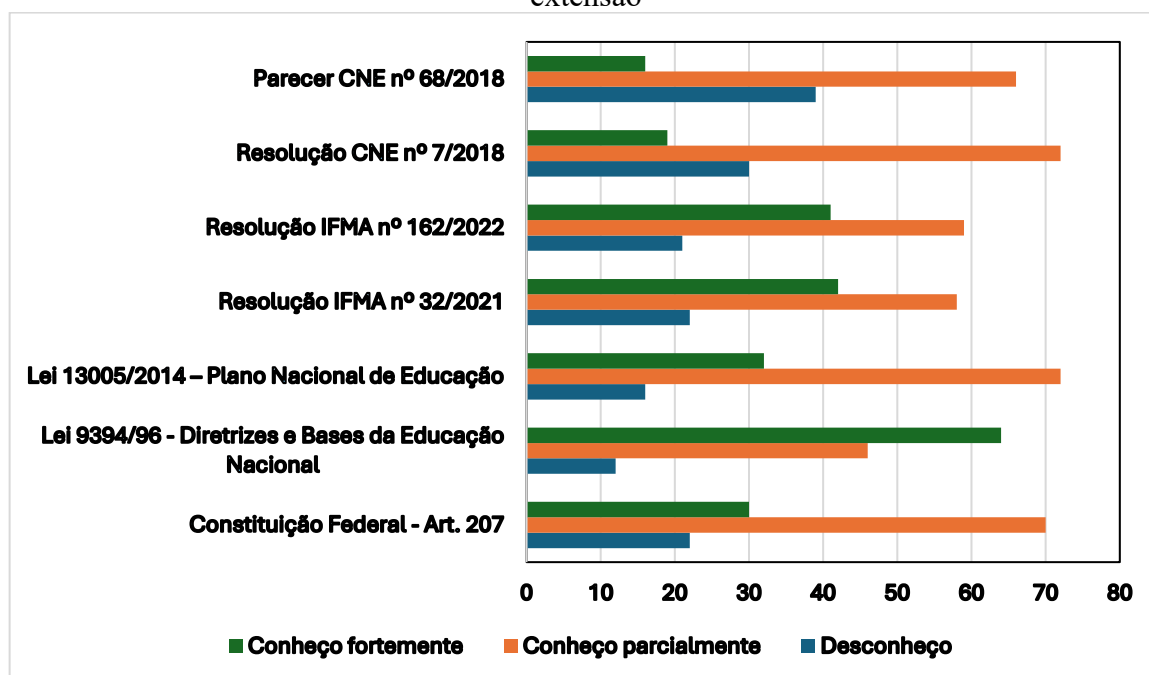
No que se refere ao coordenador que declarou não ter participado da reformulação, supõe-se que, à época, ainda não exercia essa função. Em relação aos chefes do DERI, é fundamental que todas as esferas da Instituição estejam envolvidas na construção dos cursos

em cada campus, o que torna sua participação altamente significativa. O mesmo se aplica à Pró-Reitoria de Ensino, cuja atuação é essencial nessa etapa do processo de ensino-aprendizagem.

Na seção dedicada à análise dos documentos, foi retomado o histórico da extensão universitária, juntamente com os principais marcos normativos que contribuíram e ainda contribuem para o fortalecimento dessa política e sua inserção nos cursos de graduação. Dada a relevância desses documentos, questionou-se aos servidores o nível de conhecimento que possuem sobre eles, a saber: Constituição Federal – Art. 207; Lei n. 9.394/1996 – LDB; Lei n. 13.005/2014 – PNE; Resolução IFMA n. 32/2021; Resolução IFMA n. 162/2022; Resolução CNE n. 7/2018; e Parecer CNE n. 68/2018, conforme apresentado no Gráfico 10.

Todos esses documentos têm papel fundamental na construção das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, em especial a Resolução CNE n. 7/2018, que estabelece que, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação deve ser destinada a atividades de extensão, conforme previsto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014.

Gráfico 11 – Conhecimento dos servidores sobre os documentos legais que “embasam” a extensão



Fonte: Elaborado com base nos dados obtidos pelo Google Formulário (2025)

Ao analisar os dados do Gráfico 10, observa-se o desconhecimento, por parte dos servidores, de documentos-chave que orientam a extensão em âmbito nacional. Mais preocupante, entretanto, é a desinformação em relação aos documentos institucionais, como as Resoluções IFMA n. 32/2021 e n. 162/2022, que estabelecem a política de inserção da extensão universitária na Instituição.

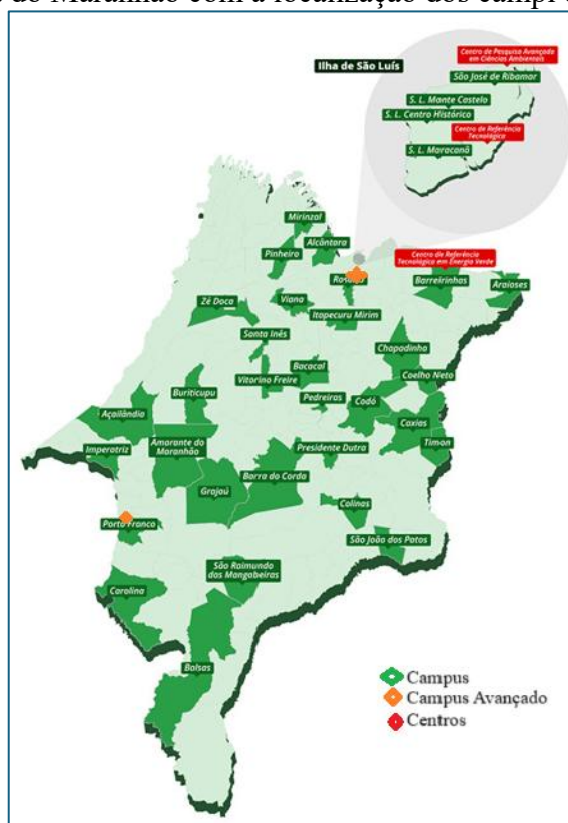
Militão e Tuttman (2024, p. 13) refletem que “a inserção da extensão na educação superior deve ser realizada a partir de certas condições objetivas para professores, técnicos e estudantes, acompanhadas de questões institucionais”. Para que docentes, técnicos e alunos participem efetivamente desse processo, é imprescindível o conhecimento não apenas sobre os temas abordados nas atividades extensionistas, mas também sobre os documentos normativos institucionais que regulamentam sua execução.

Esses documentos são fundamentais para assegurar que os protocolos sejam seguidos com qualidade e que as ações de extensão recebam o suporte necessário da Instituição, conforme previsto nos próprios normativos.

6.2 Projetos Pedagógicos de Curso

Atualmente, o IFMA conta com 29 *campi*, como mostra a Figura 21, sendo ofertados cursos de licenciatura em 17 deles. São 33 cursos, na modalidade presencial, que tiveram a reformulação do PPC em 2022 e cuja primeira entrada com o novo PPC e a extensão curricularizada ocorreu em 2023, no primeiro ou segundo semestre.

Figura 21 – Mapa do Maranhão com a localização dos campi do IFMA no Estado



Fonte: Site do IFMA (2025)

Imbernón (2022, p. 7) reflete que a profissão docente precisa combater a ideia de que a construção do conhecimento ocorre somente por meio de sua transmissão. Para o autor, essa concepção está ultrapassada e não condiz com a formação de cidadãos capazes de constituir “uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora”.

O Art. 14 das Diretrizes para a Inserção da Extensão Universitária (DCEU) estabelece que os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos devem caracterizar as atividades extensionistas, ressaltando seu valor e permitindo que os discentes obtenham os créditos curriculares e a carga horária correspondente, após avaliação. Sob esse olhar e perspectiva, os cursos de licenciatura apresentados no Quadro 20 foram analisados (Brasil, 2018).

Quadro 20 – Cursos de licenciatura do IFMA

Curso	Quantidade
Licenciatura em Artes Visuais	1
Licenciatura em Ciências Agrárias	2
Licenciatura em Ciências Biológicas	8
Licenciatura em Física	4
Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo	1
Licenciatura em Educação no Campo – Matemática	1
Licenciatura em Educação no Campo – Ciências da Natureza	1
Licenciatura em Matemática	9
Licenciatura em Química	6
Total de cursos	33

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Militão e Tuttman (2024) apontam que a inserção da extensão nas matrizes curriculares não se limita a 10% da carga horária em atividades extensionistas. É necessário que não apenas os projetos de curso sejam revisados, mas também o PDI e o Projeto Político-Institucional. Para as autoras, essa reformulação representa uma preparação da universidade para receber a sociedade – não com o intuito de resolver problemas, mas de participar de atividades, conhecer e usufruir desses espaços. Para que isso ocorra, é imprescindível que seja construída com base no pensamento de Paulo Freire (2021b, p. 46), que afirma: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas do IFMA, no que tange à inserção da extensão (Quadro 21), observou-se que o texto é semelhante entre eles e expressa a visão que a Instituição adota sobre a extensão. A citação apresentada a seguir foi extraída do PPC de um curso específico, mas está presente, de forma idêntica ou adaptada, nos documentos de todos os cursos.

A concepção da Extensão, proposta pelo IFMA é compreendida como o conjunto de atividades capazes de promover integração e interação dos setores educacionais - ensino, pesquisa, inovação e tecnologia, com as comunidades e o mundo do trabalho. É por meio da Extensão que a Instituição possibilita a inter-relação entre o saber fazer e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental do Maranhão, uma vez que se busca promover o desenvolvimento local com interação à vida acadêmica (IFMA, 2023, p. 75).

Quadro 21 – Levantamento carga horária (CH) de extensão nos cursos de licenciatura do IFMA

Curso	Campus	CH total (h)	CH das disciplinas (h)	CH da extensão (h)	Forma de inserção
Ciências Biológicas	Açailândia	3220	2315	330	CH em algumas disciplinas, a partir do 3º período
	Barreirinhas	3565	3060	370	CH em todos os componentes curriculares do semestre, a partir do 2º semestre
	Buriticupu	3300	2030	330	4 disciplinas de extensão 4º, 5º e 6º p(90h); 7ºp (60)
	Caxias	3846	2640	325	CH em alguns componentes curriculares ao longo do semestre, desde o 1º P.
	Codó	3640	2235	420	4 disciplinas de extensão 105 h do 3º ao 6º p
	Monte Castelo	3837	2373	405	5 disciplinas de extensão 3,4 5º p (75h); 6º e 7º p (90h)

	São Raimundo Das Mangabeiras	3600	3030	375	3 disciplinas de extensão 4ºp 135h, 5º e 6º p 120h
	Timon	3600	2685	360	3 disciplinas de extensão 3,4 e 5º p 120h
Física	Imperatriz	3300	3210	330	4 disciplinas de extensão 2 e 4 p (90h); 4 e 6 (75h)
	Monte Castelo	3200	1970	390	5 disciplinas de extensão 3,4,5 e 6p (75h); 7p(90h)
	Pedreiras	3285	2055	360	4 disciplinas de extensão 2,4,6 e 7p (90h)
	Santa Inês	3870	2495	390	2 disciplinas de extensão 4p (165h); 7p (225h)
Educação no Campo – Ciências da Natureza	Maracanã	3200	2910	325	6 disciplinas de extensão 2,4,5 e 7p(60h); 3 e 6p (75h)
Educação no Campo - Matemática	Maracanã	3200	2910	325	6 disciplinas de extensão 2,4,5 e 7p(60h); 3 e 6p (75h)
Artes Visuais	Centro Histórico	3212,5	3012,5	325	1 disciplina explicando a extensão (90h); 15h em componentes curriculares
Ciências Agrárias	Codó	3690	2275	420	4 disciplinas de extensão 3,4,5 e 6p (105h)
	Maracanã	3855	2235	390	6 disciplinas de extensão 2,4,5 e 7p(60h); 3 e 7p (75h)
Interdisciplinar – Educação no Campo	Maracanã	3200	2910	325	6 disciplinas de extensão

					2,4,5 e 7p(60h); 3 e 6p (75h)
Matemática	Açailândia	3200	2265	330	15 h em alguns componentes curriculares, do 2 ao 8p.
	Barra Do Corda	3420	2445	345	5 disciplinas de extensão 3,4 e 5p (75h); 6 e 7p (60h)
	Buriticupu	3200	3075	360	4 disciplinas de extensão 4,5,6 e 7p (90h)
	Caxias	3815	3615	405	3 disciplinas de extensão 2,5 e 6ºp (135h)
	Codó	3265	1925	420	4 disciplinas de extensão 3,4,5 e 6p (105h)
	Monte Castelo	3200	2325	390	5 disciplinas de extensão 3,4,5 e 6p (75); 7p (90h)
	Santa Inês	3320	2462,5	337,5	3 disciplinas de extensão 2,4 e 6ºp (135h)
	São João Dos Patos	3420	2505	360	4 disciplinas de extensão 4,5,6 e 7p (90h)
QUÍMICA	Açailândia	3275	2670	330	15h em alguns componentes curriculares do 3º ao 7º período.
	Bacabal	3825	2430	390	3 disciplinas de extensão 3 e 5 (135h) e 7ºp (120h)
	Caxias	3774,5	2775	405	3 disciplinas de extensão 3,5 e 7ºp (135h)
	Codó	3440	2105	360	4 disciplinas de extensão 3,4,5,6p (90h)
	Monte Castelo	3415	2055	345	5 disciplinas de extensão

					3,4 e 5 (60h); 6 (75h); 7p (90h)
	Zé Doca	3375	2655	405	5 disciplinas de extensão 2,3,4 e 5p (75h); 6p (45h)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Observa-se, no Quadro 21, a disciplinarização da extensão no IFMA, pois a carga horária destinada à extensão foi convertida em componentes curriculares. Outro aspecto a destacar refere-se à carga horária dos cursos. Por exemplo, o curso de Química em Bacabal possui carga horária total de 3.825 horas, das quais 390 horas correspondem à extensão, enquanto no campus Zé Doca a carga horária total é de 3.375 horas, com 405 horas de extensão. Ressalta-se que a Resolução n. 7/2018 determina que, no mínimo, 10% da carga horária total do curso seja destinada à extensão, de modo que não há problema no campus Zé Doca dedicar número superior de horas a essas atividades.

Outro ponto relevante é a diversidade na forma de alocação dessa carga horária nos cursos, variando de 60 a 135 horas por componente curricular ou, ainda, de 10 a 15 horas distribuídas ao longo do curso. Destaca-se, nesse sentido, o curso de Ciências Biológicas do campus Caxias, que insere atividades extensionistas desde o primeiro período. Essa prática suscita o questionamento: os estudantes possuem “bagagem acadêmica” e/ou maturidade científica para iniciar tais atividades já no primeiro período? Embora o contato com a extensão no início do curso seja importante, considera-se igualmente relevante que os alunos passem por um processo de ambientação, compreendendo a natureza dessas atividades, seu objetivo de aproximar universidade e sociedade e sua importância para a formação acadêmica, pessoal e profissional.

Uma etapa importante no processo de implementação da inserção da extensão é a definição da forma como as atividades extensionistas serão incorporadas ao currículo dos cursos, seja dentro de disciplinas já existentes, seja por meio de disciplinas específicas. A etapa seguinte consiste na reestruturação da ementa das disciplinas escolhidas para essa inserção e/ou na criação de ementa própria para as disciplinas de extensão. Nos cursos do IFMA, em seus diversos campi, observam-se escolhas tanto similares quanto distintas entre as formações.

Neste primeiro momento, foram analisadas duas ementas do mesmo curso e campus (Licenciatura em Química) a fim de observar como a extensão está sendo incorporada nesses dois documentos, conforme apresentado nos Quadros 22 e 23.

Quadro 22 – Ementa da disciplina Metodologia para o Ensino de Química I, Licenciatura em Química do IFMA Campus Açailândia

COMPONENTE CURRICULAR: Metodologia para o Ensino de Química I		
CHT 60 horas	CRÉDITOS 04	PRÉ-REQUISITO Didática Geral
EMENTA		
Ciência e educação para a química – CTSA (Ciência Tecnologia Sociedade e Ambiente); Identidade profissional docente: Saberes profissionais docentes e Professor reflexivo; Teoria de ensino e o currículo: Materiais instrucionais inovadores e tradicionais de Ensino de Química, Linguagem, história, cotidiano e experimentação no ensino de Química; Metodologia e técnicas de observação; A Ciência e o dia a dia escolar; Diretrizes Curriculares do Maranhão; Parâmetros Curriculares Nacionais PCN).		
OBJETIVOS		
Analisar as relações entre CTS&A e a Química como Disciplina Escolar; Desenvolver análises acerca dos Documentos Oficiais balizadores do currículo de Química, a nível Nacional e no Estado do Maranhão; Habilitar ao licenciado em química na construção de saberes referente á abordagem teórica, fenomenológica, histórica e representacional dos conteúdos para o ensino de Química; Proporcionar ao aluno conhecimentos a respeito das linhas de pesquisas na área de ensino de Química.		
INSERÇÃO DA EXTENSÃO		
Ao final desta disciplina o aluno deverá desenvolver como parte integrante da extensão, atividades integradoras (minicursos, Podcast, mídia-educativa, dentre outros), que deverão ser socializadas com a comunidade externa através das escolas ou por meio de eventos institucionais, projetos de extensão e/ou meios digitais. Carga horária de 15 horas.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
MOL, G. S. Ensino de química: visões e reflexões . Ijuí: Editora Unijuí, 2012. MACIEL, A. P. Alternativas para o ensino de química na educação básica: a experiência no cotidiano da docência em química . 2011. ROSA, Maria Inês Petrucci; ROSSI, Adriana Vitorino. Educação química no Brasil: memórias, políticas e tendências . 2. ed. rev. Campinas: Átomo, 2012 SANTOS, Wildson Luiz P. dos; MALDANER, Otavio Aloisio. Ensino de química em foco . Ijuí: Editora Unijuí, 2011.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR		
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio . Brasília, DF, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859 >. Acesso em: 19 Nov. 2017. MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica . 3 Ed. São Luis, 2014. Disponível em: < http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/Seduc-Ma-Diretrizes-Curriculares-A4-3%C2%AA-Edicao-09092014-1.pdf . Acesso em 19 Nov. 2017. ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil . Ijuí: Editora Unijuí, 2012.		

Fonte: PPC do Curso Licenciatura em Química do IFMA Campus Açailândia (2025)

A ementa da disciplina apresentada no Quadro 2 trata a extensão como uma atividade “à parte” da disciplina, sem evidenciar a necessidade de interdisciplinaridade com outros componentes curriculares e limitando a atuação dos discentes ao meio escolar. Sugere-se que a ementa contemple a integração com as demais disciplinas do período que também possuem carga horária destinada a essas atividades.

Quadro 23 – Ementa da disciplina Química Inorgânica II, Licenciatura em Química do IFMA Campus Açailândia

COMPONENTE CURRICULAR: Química Inorgânica II		
CHT 90 horas	CRÉDITOS 06	PRÉ-REQUISITO Química Inorgânica I
EMENTA		
Metais de transição. Introdução ao estudo dos compostos de coordenação, nomenclatura dos compostos de coordenação, isomeria, teoria da ligação de valência aplicada aos complexos, teoria do campo ligante, teoria do campo cristalino e teoria do orbital molecular. Organometálicos.		
OBJETIVOS		
● Definir o conceito dos compostos de coordenação, bem como sua nomenclatura e propriedades; ● Relacionar as diferentes propriedades isoméricas dos compostos de coordenação com suas propriedades físicas e químicas e suas aplicações; ● Compreender a aplicação das teorias de ligação química aos compostos de coordenação. ● Distinguir as diferentes teorias de ligação químicas dos compostos moleculares bem como sua implicação do desenvolvimento da ciência químicas e suas aplicações no cotidiano.		
INSERÇÃO DA EXTENSÃO		
Desenvolvimento de programas e/ou projetos de extensão, realizados na comunidade ou na instituição formadora, abordando temas estudados em Química Inorgânica II. Carga horária: 15 horas		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
ATKINS, P.; SHRIVER, D. F. Química inorgânica . 4 ed. 2008. BENVENUTTI, E. V. Química inorgânica: átomos, moléculas, líquidos e sólidos . 3 ed. 2011. LEE, J. D. Química inorgânica não tão concisa . 5d. 1999.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR		
ATKINS, P.; SHRIVER, D. F. Inorganic chemistry . 4 ed. 2006. BROWN, T. L; LEMAY JR., H. Eugene; BURSTEN, Bruce E; MURPHY, Catherine J; WOODWARD, Patrick M; S. Química a ciência central . 13. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016. FARIAS, Robson Fernandes de. Práticas de química inorgânica . 4. ed. Campinas, SP: Átomo, 2013.		

Fonte: PPC do Curso Licenciatura em Química do IFMA Campus Açailândia (2025)

Uma das premissas das atividades extensionistas é sua execução “fora dos muros” da Instituição e, nos casos em que sejam realizadas em seu espaço físico, que contem com a participação da comunidade externa. A ementa apresentada no Quadro 23 indica a realização das atividades de extensão na “instituição formadora”, o que se entende como a utilização do ambiente institucional para o desenvolvimento das ações com o público externo. Ressalta-se que os IF ofertam turmas de Ensino Médio; entretanto, atividades realizadas exclusivamente com esse público são caracterizadas como ações de ensino, e não de extensão.

As ementas apresentadas nos Quadros 22 e 23 pertencem às disciplinas Metodologia para o Ensino de Química I e Química Inorgânica II, do curso de Licenciatura em Química do IFMA – Campus Açailândia. Observa-se que, embora pertençam ao mesmo curso, as abordagens para a inserção da extensão são apresentadas de forma distinta, o que pode ser considerado positivo, pois respeita a individualidade de cada disciplina e amplia o leque de estratégias que podem ser adotadas pelos discentes – protagonistas na elaboração das atividades –, sob supervisão e apoio docente.

Nesta etapa, são apresentadas as ementas de três componentes curriculares de extensão que, conforme a Resolução IFMA n. 32/2021, em seu Art. 18, devem ser denominadas Atividade Curricular de Extensão. Elas correspondem às disciplinas Atividade Curricular de Extensão I dos cursos de Licenciatura em Química dos campi Caxias e Monte Castelo e Licenciatura em Matemática do campus Caxias, conforme apresentados nos Quadros 24, 25 e 26.

Quadro 24 – Ementa da disciplina Atividade de Extensão I, curso Licenciatura em Química IFMA Campus Caxias

CÓDIGO: Ext01		DISCIPLINA: ATIVIDADES DE EXTENSÃO I	
CARGA HORÁRIA 135 h Carga Horária Semanal 9 h	CRÉDITOS: 09	PRÁTICA EDUCATIVA: 20 H	PRÉ-REQUISITOS: SEM PRÉ-REQUISITOS
Núcleo: Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional/Atividades de extensão I			
Objetivo: Desenvolver atividades de extensão, compreendendo os aspectos de difusão de conhecimento através do diálogo com a sociedade, juntamente com o ensino de Química e a aplicação de suas tecnologias. EMENTA: Elaboração, planejamento e execução de atividades extensionistas como: programas, projetos, cursos e oficinas; eventos e prestação de serviços. Considerando interação dos discente de Licenciatura em Química com a sociedade, de modo interpessoal e interdisciplinar, sendo estas atividades de extensão articuladas com ensino e pesquisa levado			

em consideração o potencial e desenvolvimento regional e local sustentável pela difusão tecnológica

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. **Inserção da Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: Processo, 2022. ISBN 9786589351955.

SOUZA, Márcio Vieira de; GIGLIO, Kamil. **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária**. São Paulo: Edgard Blucher, 2015. ISBN 9788580391.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo de ciências em debate**. São Paulo: Papirus, Cornacchia, ANO. ISBN 9788544901991.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

MEKSENAS, Paulo. Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 12. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2005. 143 p. ISBN 8515003112. Exemplares: Biblioteca Professor Luis Queirois - IFMA Campus Caxias - 3 Exs. Total - 3 Exs

CHAVES, Aécio Pereira. Como se faz química: uma reflexão sobre a química e a atividade do químico. 3. ed. rev. Campinas: Interciência, 2001. 107 p., il. : algumas color., 23 cm. ISBN 85-268-0726-9. Exemplares: Biblioteca Professor Luis Queirois - IFMA Campus Caxias – 2 Exs. Total - 2 Exs.

MACIEL, Adeilton Pereira; LIMA, Joacy Batista de. Alternativas para o ensino de Química na educação básica: a experiência do cotidiano na docência em Química. São Luís, MA: EDUFMA, 2011. 116 p., il., 21 cm. ISBN 9788578621773. Exemplares: Biblioteca Professor Luis Queirois – IFMA Campus Caxias - 10 Exs. Total - 10 Exs.

SOUZA, João Francisco de. Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 222 p., 23 cm. (Biblioteca Freiriana ; 3). ISBN 8524908807. Exemplares: Biblioteca Professor Luis Queirois - IFMA Campus Caxias - 3 Exs. Total – 3 Exs

ROCHA, Maria Isabel Antunes (org.). Territórios educativos na educação no campo: escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012. 259 p., 23 cm. (Caminhos na educação no campo). ISBN 9788582350027. Exemplares: Biblioteca Professor Luis Queirois - IFMA Campus Caxias - 2 Exs. Total - 2 Exs

Fonte: PPC de Química IFMA Campus Caxias (IFMA, 2023, p.127)

A ementa apresentada no Quadro 25 atribui às atividades de extensão um amplo leque de possibilidades de execução e enfatiza a necessidade de sua associação com o ensino e a pesquisa, reforçando a importância do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão.

Quadro 25 – Ementa da disciplina Atividade de Extensão I, curso Licenciatura em Química
IFMA Campus Monte Castelo

3º SEMESTRE	
Componente curricular: Atividades Curriculares de Extensão 1	Carga horária: 75h
Objetivo Geral: Desenvolver atividades capazes de promover integração e interação dos setores educacionais – ensino, pesquisa, inovação e tecnologia com as comunidades e o mundo do trabalho	
Ementa: As atividades curriculares de extensão serão definidas no coletivo do curso, e terão como temática problemas atuais e relevantes da comunidade, sendo realizadas em forma de programas e projetos de extensão, cursos de extensão, oficinas, eventos, prestação de serviços, ações sociais e outras modalidades pertinentes, observando a natureza da extensão.	
Bibliografia Básica	
Obra.: ARAKAKI, Fernanda F. S. Direitos Humanos. 1. ed. Porto Alegre, RS: Sagah, 2018. Livro. (recurso online). ISBN 9788595025370. Disponível em: https://biblioteca.grupoa.com.br/lti/launch.php?consumerkey=20221121-IFMAMONTECASTELO&bookid=9788595025370. Acesso em: 2 jan. 2023.	Qtd. de Exemplares: digital
Obra: BAIBICH, Tânia Maria; ARCOVERDE, Yvelise Freitas de Souza (org.). Avaliação dos programas e projetos de extensão: UFPR avaliação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1997. 134 p.	Qtd. de Exemplares: 01
BRASIL, violação dos direitos humanos: Tribunal. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. 346 p. ISBN 9788523709167.	Qtd. de Exemplares: 02
CAMARGO, Eder dos Santos; PINHEIRO, Alexandre; ONÇA, Luciano Alves (org.). Economia da cultura e extensão universitária. São João Del-Rei: Malta, 2010. 133 p., il. ISBN 8561573089.	Qtd. de Exemplares: 01
CONSTRUINDO a democracia: direitos humanos, cidadania e sociedade na América Latina. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: EdUSP, 2006. v. 1. 334 p. (Direitos Humanos, 1). ISBN 8531409586.	Qtd. de Exemplares: 01
Declaração das nações Unidas/ONU sobre os direitos dos povos indígenas. Campo Grande: Associação Cultural Oficina de Criação Teatral, 2010. 80 p., il. ISBN 8563682000.	Qtd. de Exemplares: 01
DIAS, José Peregrino Araújo. Resgate histórico da ação e dos resultados da extensão rural oficial do Maranhão. São Luís: EDUEMA, 2012. 106 p. ISBN 9788586036958.	Qtd. de Exemplares: 01
DIREITOS humanos: diferentes cenários, novas perspectivas. São Paulo: Editora do Brasil, 2012. 120 p. ISBN 9788510051224.	Qtd. de Exemplares: 02
Bibliografia Complementar	
Obra: GUBERT, Paulo G. Antropologia Teológica e Direitos Humanos. 1. ed. Porto Alegre, RS: Sagah, 2019. Livro. (recurso on-line). ISBN 9788595028715. Disponível em: https://biblioteca.grupoa.com.br/lti/launch.php?consumerkey=20221121-	Qtd. de Exemplares: digital

IFMAMONTECASTELO&bookid=9788595028715. Acesso em: 2 jan. 2023.	
MANUAL de Projetos de Extensão Universitária. São Paulo: Avercamp, 2008. il. ISBN 9788589311403.	Qtd. de Exemplares: 03
Obra:. ONÇA, Luciano Alves; CAMARGO, Eder dos Santos; PIERO, ALEXANDRE (org.). Cultura e extensão universitária: a democratização do conhecimento. São João Del-Rei:Malta, 2010. 678 p. ISBN 8561573072.	Qtd. de Exemplares: 01
PORTANOVA, Rogério. Direitos Humanos e Meio ambiente: uma revolução de paradigma para o século XXI. In: LEITE, José Rubens Morato;Malta, 2010. 678 p. ISBN 8561573072.Malta, 2010. 678 p. ISBN 8561573072.	Qtd. de Exemplares: 01
BELLO FILHO, Ney de Barros. Direito ambiental contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2004. 654 p. ISBN 8520419461. p.621-642.	Qtd. de Exemplares: 01
SCARANO, Renan C. V. Direitos Humanos e Diversidade. 1. ed. Porto Alegre, RS: Sagah, 2018. Livro. (recurso on-line). ISBN 9788595028012. Disponível em: https://biblioteca.grupoa.com.br/lti/launch.php?consumerkey=20221121-IFMAMONTECASTELO&bookid=9788595028012 . Acesso em: 2 jan. 2023.	Qtd. de Exemplares: digital

Fonte: PPC de Química IFMA Campus Monte Castelo (IFMA, 2023, p.105)

Um ponto bastante positivo apresentado na ementa do Quadro 26 é a ênfase no protagonismo estudantil para a realização das atividades extensionistas, conferindo aos discentes o poder de escolher como e onde a atividade será realizada.

Quadro 26 – Ementa da disciplina Atividade de Extensão I, curso Licenciatura em Matemática IFMA Campus Caxias

CÓDIGO EXT01	DISCIPLINA: ATIVIDADE DE EXTENSÃO I				
CH TOTAL: 135H	CH TEÓRICA: 0H	CH PRÁTICA: 0H	CH EXTENSÃO: 135H	CRÉDITOS: 6	PRÉ – REQUISITOS: SPR
OBJETIVO GERAL: Desenvolver atividades de extensão, compreendendo os aspectos de difusão científica e conhecimentos da Matemática, proporcionando diálogos com a sociedade para solução de demandas locais e regionais.					
EMENTA: Elaboração, planejamento e execução de atividades extensionistas como: programas, projetos, cursos, oficinas e eventos. Considerando interação dos discentes de Licenciatura em Matemática com a sociedade, de modo interpessoal e interdisciplinar, sendo estas atividades de extensão articuladas com ensino e pesquisa, levando em consideração demandas da comunidade na qual o IFMA está inserido.					
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: 1- CRESPO, Antonio Arnot. Matemática Financeira Fácil. 14ª Edição. Editora: Saraiva. 2010. ISBN: 9788502083486. 2 - PITOMBEIRA, João Bosco; ROQUE, Tatiana Marins. Tópicos de História da Matemática. Editora: SBM. ISBN: 978858581865654.					

3 - LIMA, Elon Lages; CARVALHO, Paulo Cezar Pinto; WAGNER, Eduardo; MORGADO, Augusto César. Temas e Problemas elementares . 3ª edição. SBM, 2012. ISBN: 978 85 85818 74 6.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 1- ASSAF NETO, Alexandre. Matemática Financeira e suas Aplicações. 12ª. ed.. São Paulo: Atlas, 2012. ISBN: 9788522472482. 2 - FILHO MORAIS, Daniel Cordeiro de. Um Convite à Matemática. Editora: SBM. ISBN: 9788585818791 3 - LIMA, Elon Lages. Matemática e Ensino. Editora: SBM. ISBN: 9788585818159. 4- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p., 24 cm. ISBN 978-85-224-5758-8. 5 - OLIVEIRA, Krerley; FERNANDEZ, Adan José Corcho. Iniciação à Matemática: um curso com problemas e soluções. Editora: SBM. ISBN: 9788585818463.

Fonte: PPC de Matemática IFMA Campus Monte Castelo (IFMA, 2023)

A ementa apresentada no Quadro 26 coloca o curso de Licenciatura em Matemática “a serviço” da sociedade, buscando a interação com a comunidade na busca por soluções para demandas locais e regionais.

A análise das ementas foi realizada sob dois aspectos: objetivo da disciplina e ementa. As disciplinas de Química e Matemática do Campus Caxias têm como objetivo difundir o conhecimento e dialogar com a sociedade, sendo que o curso de Química direciona seu foco para a aplicação de tecnologias, enquanto o curso de Matemática busca solucionar demandas locais e regionais. O curso de Química do Campus Monte Castelo concentra seus esforços em integrar setores educacionais, associando ensino, pesquisa, extensão, inovação e tecnologia a serviço da comunidade, além de preparar o discente para o mundo do trabalho.

As três ementas deixam claro que os professores responsáveis pela disciplina e os discentes têm autonomia para escolher a forma de execução da atividade extensionista. Contudo, o Campus Monte Castelo detalha que essas atividades devem ser realizadas em torno de problemas atuais e relevantes para a comunidade, levando em conta a natureza da extensão. Já as disciplinas no Campus Caxias priorizam ações interdisciplinares que articulem ensino, pesquisa e extensão e que contribuam, por meio da difusão tecnológica, para o desenvolvimento sustentável de comunidades locais e regionais.

Ao observar as ementas das disciplinas Atividade de Extensão II e III nos três campi, constatou-se que não existe distinção entre elas.

Outra forma de apresentação da inserção da extensão foi encontrada no curso de Ciências Agrárias do Campus Codó, no qual os componentes curriculares apresentam ementas distintas. A seguir, serão apresentadas três ementas (Quadros 27, 28 e 29) para exemplificar as abordagens adotadas em cada uma delas.

Quadro 27 – Ementa da disciplina Atividade de Extensão I, curso Licenciatura em Ciências Agrárias IFMA Campus Codó

EXT 01. Atividades Curriculares de Extensão I (ACE I) (105h / 7 créditos) Pré-requisito: não Objetivo: Incentivar o desenvolvimento de práticas acadêmicas que dialoguem com as demandas econômicas e necessidades sociais contribuindo para uma formação pessoal capaz de colaborar com a transformação social e o desenvolvimento regional sustentável da sociedade. Ementa: Conceito de extensão. Diretrizes para as ações de extensão. Tipologia das ações extensionistas. Introdução a práticas de extensão a partir de programas, projetos, eventos e/ou atividades de forma integrada entre os saberes acadêmicos e as demandas da sociedade. Referências Bibliográficas Básicas: CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2007. FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. PERRENOUD, Philippe. Desenvolver competências ou ensinar saberes: a escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013. Complementar: BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. COLOMBO, Sonia S.; RODRIGUES, Gabriel M. Desafios da gestão universitária contemporânea. Porto Alegre: Penso, 2011. DEBALD, Blasius. Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. 2. ed. Brasília: [S.n], 2005. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Fonte: PPC de Ciências Agrárias IFMA Campus Codó (IFMA, 2022)

A ementa da disciplina apresentada no Quadro 27 tem como objetivo o desenvolvimento de práticas acadêmicas, apresentando a teoria como fundamento e evidenciando que não há prática sem teoria, sendo a construção do conhecimento resultado da articulação entre esses dois pilares.

Quadro 28 – Ementa da disciplina Atividade de Extensão II, curso Licenciatura em Ciências Agrárias IFMA Campus Codó

EXT 02. ATIVIDADES CURRICULARES DE EXTENSÃO II (ACE II) (105h / 7 créditos) Pré-requisito: não Objetivos: Realizar cursos, eventos e outras atividades a partir das necessidades e demandas dos discentes, docentes e da comunidade.

Ementa: Articulação entre ensino, pesquisa, extensão e inovação. Elaboração e execução de programas, projetos, cursos, eventos e/ou prestação de serviços de extensão no contexto das Ciências Agrárias.

Referências Bibliográficas:

Básica:

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2014.

Complementar:

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BES, Pablo; SILVA, Carlos G. L.; FERNANDES, Eliane G. T. **Currículo e desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Sagah, 2020.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso. Porto Alegre: Penso, 2019.

Fonte: PPC de Ciências Agrárias IFMA Campus Codó (IFMA, 2022)

A ementa enfatiza a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, acrescentando a inovação na articulação das atividades extensionistas a serem executadas.

Quadro 29 – Ementa da disciplina Atividade de Extensão III, curso Licenciatura em Ciências Agrárias IFMA Campus Codó

EXT 03. ATIVIDADES CURRICULARES DE EXTENSÃO III (ACE III) (105h / 7 créditos)

Pré-requisito: não

Objetivos: Estabelecer a integração entre o ensino, a iniciação científica e a realidade educacional.

Ementa: Fomento à produção do conhecimento na área das Ciências Agrárias referente a conceitos/princípios/teorias estabelecendo relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente na compreensão e transformação do contexto sociopolítico coadunado com a prática profissional, utilizando da extensão.

Referências Bibliográficas

Básica:

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BES, Pablo; SILVA, Carlos G. L.; FERNANDES, Eliane G. T. **Currículo e desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Sagah, 2020.

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

Complementar:

CAMARGO, Fausto F.; DAROS, Thuinie M. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Fonte: PPC de Ciências Agrárias IFMA Campus Codó (IFMA, 2022)

A ementa apresentada no Quadro 29 traz a extensão como instrumento para a formação profissional e científica dos discentes, impulsionando a construção do conhecimento e a relação entre universidade e sociedade.

Ao analisar a ementa da disciplina de Atividades Curriculares de Extensão I (ACE I), observa-se que ela apresenta o conceito de extensão e suas diretrizes, contudo não inclui, em sua bibliografia básica ou complementar, documentos como a Política Nacional de Extensão Universitária, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, a resolução institucional que orienta as atividades de extensão curricularizadas e outros documentos de base que fundamentam a Extensão Universitária em âmbito nacional.

No que diz respeito aos objetivos e à ementa, a ACE I apresenta um direcionamento ao que se deseja alcançar e indica, ainda que de forma mínima, a condução da disciplina. Já a ACE II define como objetivo a realização de atividades baseadas nas demandas de alunos, professores e comunidade, nessa ordem. Entretanto, a extensão, conforme apresentada por Paulo Freire (2021a, p. 108), fundamenta-se em uma relação dialógica; caso contrário, a relação estabelecida entre educador transmissor e educando configura-se como um “assistencialismo educativo”, que chega à sociedade como presente, mas não passa de uma forma de dominação

social. A ementa da ACE II propõe a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, assim como o objetivo da ACE III.

Zanata, Minguili e Daibem (2013) descrevem a ementa como o resumo da disciplina ou atividade, de forma clara, concisa e objetiva, indicando o que será ensinado e quais procedimentos devem ser seguidos para sua execução. Entretanto, observa-se que, nas ementas das disciplinas analisadas e em seus objetivos, há, em sua maioria, textos excessivamente sucintos e vagos, o que pode dificultar a execução das atividades.

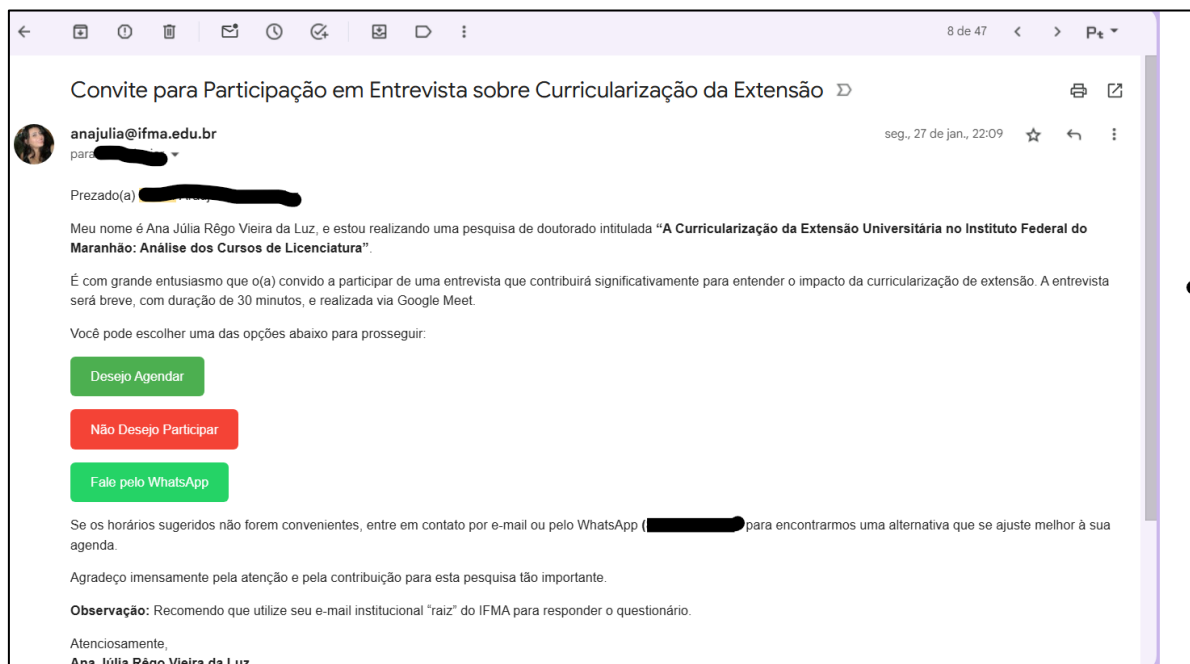
6.3 Percepção da implementação da extensão na descrição dos atores do processo

Marconi e Lakatos (2003) descrevem a entrevista como o encontro entre dois indivíduos, com o objetivo de obter esclarecimentos sobre um assunto específico, por meio de um diálogo profissional. Segundo as autoras, é um procedimento comum em pesquisas para coleta de dados e contribuição na investigação e resolução de problemas sociais.

Guazi (2021) considera a entrevista uma técnica de coleta de dados, pois sua utilização envolve organização minuciosa e aplicação de metodologia específica. A autora apresenta, em sua pesquisa, seis diretrizes para utilização da técnica de entrevista semiestruturada: “Elaboração e testagem do roteiro da entrevista; contato inicial com os participantes; realização das entrevistas; transcrição das entrevistas; análise dos dados; relato metodológico”. Ressalta, ainda, que não se trata de uma “receita perfeita”, mas de esclarecimentos sobre essa estratégia metodológica.

Nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas com 32 servidores de diversos campi do IFMA, sendo dois da Pró-Reitoria de Ensino (código PROEN), um da Pró-Reitoria de Extensão (código PROEX), quatro DERI (código DERI), oito coordenadores de curso (código COORD) e 14 professores (código PROF). As entrevistas ocorreram entre 20/11/2024 e 06/02/2025. A todos os servidores participantes do questionário foi enviado um e-mail (Figura 22) convidando-os para participação na entrevista.

Figura 22 – Modelo de e-mail encaminhado a servidores do IFMA solicitando concessão de entrevista



Fonte: Imagem do e-mail da autora (2025)

Como pode ser observado no texto da mensagem, havia três links que direcionavam o participante para o agendamento, para a recusa em participar da pesquisa ou para contato por aplicativo de mensagens, caso houvesse alguma dúvida. A quantidade de participantes informada anteriormente – trinta e dois – foi obtida por exaustão, pois muitos servidores marcavam e/ou reagendavam a entrevista e não compareciam. Também ocorreram problemas de conexão com a internet, e o participante não remarcaria. A média de duração das entrevistas foi de 25 a 30 minutos; entretanto, alguns servidores, por se sentirem envolvidos no assunto e desejosos em contribuir, estenderam suas entrevistas para quase uma hora. Todas foram realizadas por meio do Google Meet.

As transcrições das entrevistas foram realizadas com o software Transkriptor, que “converte a linguagem falada em texto escrito usando inteligência artificial”. Segundo informações disponíveis no site, em português, o software utiliza inteligência artificial de última geração e apresenta precisão aproximada de 99%. Os recursos essenciais nesse tipo de programa são a precisão, a facilidade de utilização, o custo-benefício, o tempo de resposta e a compatibilidade com outros sistemas. O Transkriptor apresenta fácil manipulação, preço acessível, poucos erros de transcrição e conta com versão em português, o que se mostra um importante facilitador no momento de utilização (Transkriptor, 2024).

Após as transcrições, todos os documentos foram revisados e transferidos para o Atlas.ti, onde receberam os seguintes códigos: PROEN – servidores da Pró-Reitoria de Ensino; PROEX

– servidor da Pró-Reitoria de Extensão; DERI – chefe do Departamento de Extensão e Relações Interinstitucionais; COORD – coordenadores de curso; PROF – professores.

O passo seguinte foi a escolha dos códigos, definidos nesta pesquisa a partir dos tópicos abordados nas entrevistas. Ressalta-se que esses códigos foram agrupados pelos grupos pesquisados. Embora a maioria tenha sido igual para todos os grupos, particularidades de algumas categorias exigiram códigos próprios, conforme apresentado no Quadro 30. Outro fator relevante para o agrupamento dos códigos foi a simplificação da análise por categoria, o que facilitou a comparação das realidades de cada grupo analisado, permitindo delinear o cenário da implementação da inserção da extensão no IFMA.

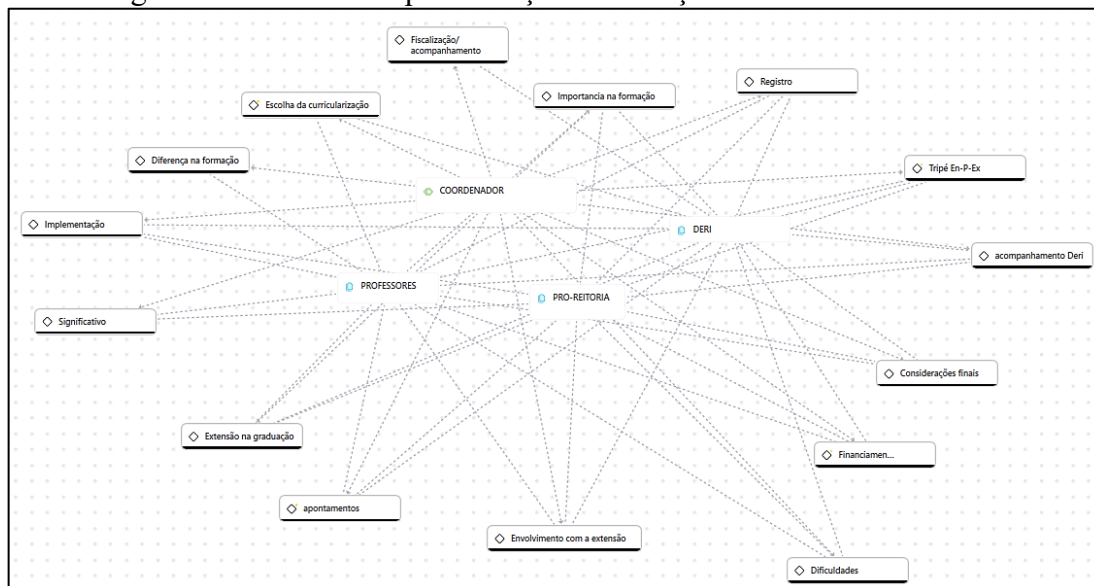
Quadro 30 – Resumo de códigos e seus grupos

Código	Grupo de Códigos 1	Grupo de Códigos 2	Grupo de Códigos 3	Grupo de Códigos 4
acompanhamento Deri	Coordenador	DERI	---	Professores
apontamentos	Coordenador	DERI	Pró-reitorias	Professores
Certificação das atividades	---	DERI	Pró-Reitorias	---
Conhecimento da legislação	---	DERI	---	---
Considerações finais	Coordenador	DERI	Pró-Reitorias	Professores
Criação da resolução	---	---	Pró-Reitorias	---
Diferença na formação	Coordenador	DERI	Pró-Reitorias	Professores
Dificuldades	Coordenador	DERI	Pró-Reitorias	Professores
Editais de inserção	---	---	Pró-Reitorias	
Envolvimento com a extensão	Coordenador	DERI	Pró-Reitorias	Professores
Escolha da inserção	Coordenador	DERI	---	Professores
Extensão na graduação	Coordenador	DERI	Pró-Reitorias	Professores
Financiamento extensão	Coordenador	DERI	Pró-Reitorias	Professores
Fiscalização/acompanhamento	Coordenador	DERI	---	---
Implementação	Coordenador	DERI	Pró-Reitorias	Professores
Importância na formação	Coordenador	DERI	Pró-Reitorias	Professores
Registro	Coordenador	DERI	Pró-Reitorias	Professores
Significativo	Coordenador	DERI	Pró-Reitorias	Professores
Tripé En-P-Ex	Coordenador	DERI	Pró-Reitorias	Professores

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Após as análises, foi construída, no *Atlas.ti*, uma rede que representa a configuração da implementação da extensão no Instituto e evidencia as conexões entre os códigos e os sujeitos da pesquisa, conforme apresentado na Figura 24.

Figura 23 – Rede da implementação da inserção da Extensão no IFMA



Fonte: Elaborado pela autora no software *Atlas.ti* (2025)

Na Figura 23, apresentam-se os sujeitos da entrevista – coordenadores, professores, chefes do DERI e servidores Prenaec e da Proext – que expõem sua visão sobre a construção da implementação da extensão curricularizada, desde a base da Instituição, nas Pró-Reitorias, até sua chegada aos *campi*. Essa trajetória envolve a escolha da forma de implementação na Instituição e nos cursos, bem como aspectos relacionados ao registro, fomento e avaliação. A análise de todos esses códigos, associada às percepções dos participantes, possibilitará a descrição do cenário da implementação da inserção da extensão no IFMA.

6.3.1 Estudo da implementação da extensão no IFMA: escolhas e consequências

A implementação da extensão nos currículos dos cursos de graduação iniciou-se, efetivamente, a partir da Resolução CNE n. 07/2018, que estabelece a obrigatoriedade de destinar 10% da carga horária total dos cursos a atividades de extensão. Segundo Proen 2 (2025), diferentemente de algumas instituições em que o processo de implementação foi conduzido pela Proex, em parceria com a Proen, no IFMA, por compreender que essas atividades curricularizadas estariam relacionadas diretamente ao ensino, coube à PROEN a liderança na organização desse processo. Ressalta-se que não houve disputa entre os setores, mas foi a PRENAE que deu início ao estudo, formou a comissão – composta por servidores das Pró-Reitorias e dos campi – e ficou responsável pela elaboração do regulamento para a

curricularização da extensão no IFMA. A Proex descreveu o processo de implementação corroborando as informações apresentadas por Proen 2 (2025).

Proen 1 esclarece que a criação do regulamento da inserção foi delineada pela política de extensão já existente na Instituição, assim como pelos processos orientativos junto aos campi:

Já tínhamos no referencial, que era a resolução nacional, E, a partir daí, foi adequando as nossas realidades, fazendo algumas escolhas, porque cada instituição tem alguma autonomia dentro de todo o regulamento nacional, e aí a gente foi buscando qual era o nosso caminho (Proen 2, 2025).

Proen 2 (2025) explica que, após a conclusão do regulamento, foram realizadas reuniões virtuais com coordenadores e professores dos campi, mantendo-se à disposição sempre que surgissem dúvidas, bem como a possibilidade de deslocar-se aos campi quando solicitado, geralmente inserindo essas visitas na programação das jornadas pedagógicas.

A implementação da inserção da extensão, descrita pelos coordenadores, é bastante similar, com exceção do Coord 2 (2025), que assumiu o cargo de coordenador quando o PPC já havia sido reformulado. Para descrever mais fielmente suas percepções, serão apresentados excertos de algumas entrevistas.

Primeiro a gente recebeu a indicação e depois vieram as resoluções dos quais a gente tinha que se adequar à nova realidade dos cursos. Aí nós fizemos levantamento de onde já tem essa inserção dentro dos IFES, aí verificamos alguns institutos federais que já tem isso desde 2015 por aí, e a gente tentou adequar algumas realidades, claro, trazendo para a nossa realidade aqui, e fomos fazendo os ajustes. Sofremos muito com esses ajustes porque não é algo que a gente já vinha trabalhando, é algo novo, então, tudo que é novo a gente vai se readeguando. Então, esse processo foi um pouco mais lento, por isso que demorou um pouco da gente finalizar o projeto (Coord 1, 2025).

Todos os professores da área de XXX5 participaram. Então, nós somos sete professores que fizemos parte dessa reformulação e a professora de educação também fazia parte, além do NDE, que é formado por um professor de química, um professor de metodologia científica, uma professora de nutrição, que são fora da área e faziam parte do NDE. Então, a gente fez uma comissão mais ampla para conseguir pegar vários olhares nessa reformulação (Coord 3, 2025).

Em reunião com os demais coordenadores das licenciaturas aqui no campus, mais departamento de ensino, coordenação dos cursos superiores, a gente preferiu chegar nesse formato, Inclusive, o curso de bacharelado XXX e tecnologia de XXX também aderiram a esse formato, justamente para a gente

⁵ XXX foi utilizado para substituir nome de servidores citados, cursos e outras instituições citados nas entrevistas, a fim de manter o anonimato dos entrevistados.

poder ter um professor da disciplina coordenando as atividades de extensão naquele período, justamente para a gente ter a implementação efetiva da extensão, sem que houvesse prejuízo na carga horária e sem que precisasse ficar fazendo eventos ou atividades na comunidade de várias disciplinas ao mesmo tempo (Coord 4, 2025).

A Degrade, na pessoa da professora XXX, a partir do momento que eles assumiram o setor da Degrade, dentro da Prenae, eles já começaram a passar informações, reuniões, processos formativos, fizeram toda uma normatização em cima da própria resolução que trata da inserção da extensão, fizeram alguns treinamentos, fizeram sugestões, e aí, após toda essa conversa com a Degrade, a gente começou as conversas dentro do campus, sobre como fazer isso. Então, foram reuniões com a coordenação dos cursos superiores, departamento de ensino, de Diretoria de Desenvolvimento Educacional. Então, a gente se reunia para discutir e todas as dúvidas que a gente tinha, a gente levava para a Degrade para pudesse nos orientar da melhor forma e assim, a gente foi definindo o melhor processo (Coord 4, 2025).

Quando saiu essa resolução do Conselho Nacional da Educação, a gente começou a entrar em debate de como que nós iríamos fazer isso. E aí, o que aconteceu? Nós tivemos que retirar algumas disciplinas da grade que já estava, da grade comum, para poder incluir esses 10% da carga horária da inserção. Então, assim, num primeiro momento, foi muito... não foi muito legal, né? Foi um debate, nós tivemos que tirar disciplinas que nós entendemos que são disciplinas de formação muito importantes para o professor, para o futuro XXX. Então, num primeiro momento, não foi muito bom. Mas... por questão de prazo, por questão de ter que obedecer a esse Conselho Nacional de Educação, nós fizemos a implementação. E aí, a discussão foi feita no NDE, do NDE para o colegiado, o colegiado aprovou, e aí nós mandamos para a instância superior que foi aprovada no CONSULP6 (Coord 5, 2025).

As falas dos participantes são convergentes e apontam que o processo de inserção da extensão foi construído a “muitas mãos”, havendo preocupação, por parte da Prenae, em tornar a elaboração da normativa e a implementação dessas atividades nos currículos um processo participativo e dialógico. Observou-se também que a Prenae, responsável por essa implementação, ofereceu o suporte possível para a execução dessa etapa.

A perspectiva de 80% dos professores coaduna com o exposto pelos coordenadores, como explicou o Prof 2: “Montamos uma comissão, cujo presidente é o coordenador do curso. Os membros são todos do NDE e outros de áreas variadas, para se obter a melhor simetria possível nas decisões”. A exceção são professores que estavam afastados das atividades durante a construção desse processo e o Prof 7, que afirmou: “A questão da inserção é algo que vem de cima para baixo: ‘olha, vocês têm que curricularizar, está aqui’. A Prenae passou a portaria e resolvam aí a vida de vocês. Até onde eu entendi foi isso”.

⁶ Conselho Superior do Instituto Federal do Maranhão.

Fica o questionamento: foi a Prenae que “jogou” a missão para os campi ou o Prof 7 não participou efetivamente do processo? Pelas entrevistas realizadas com outros participantes, fica claro que a Prenae sempre se apresentou disponível para tirar dúvidas e contribuir com esse processo em todos os campi do IFMA.

A participação dos Deri, segundo relataram, foi parcial, ou seja, não participaram da reformulação dos PPC, mas estiveram presentes em *lives* e reuniões institucionais que abordaram o tema. O Deri 01 explicou que sua participação também envolveu visitas às turmas para explicar o que era a extensão e, assim, abordar o tema da inserção.

Em linhas gerais, percebe-se que a inserção da extensão nos currículos do IFMA foi construída a partir do diálogo entre vários atores. Contudo, deve-se ressaltar, a partir de algumas falas – especialmente de professores e Deri –, que o envolvimento não foi mais efetivo devido à alta carga horária, no caso dos docentes, e à elevada demanda para um setor composto por apenas um servidor, no caso do Deri.

6.3.2 Barreiras para implementação da extensão nos cursos de licenciatura do IFMA

Todo início vem acompanhado de dúvidas, incertezas e dificuldades, e, no processo de implementação da inserção da extensão no IFMA, não foi diferente. Observando as respostas das entrevistas, percebe-se que cada grupo de servidores apresenta percepções em comum, como as dificuldades relacionadas ao aporte financeiro e à compreensão de como seria a inserção e sua implementação. Contudo, vale ressaltar que existem dificuldades particulares a cada grupo.

A seguir, serão apresentadas as opiniões dos servidores quanto às dificuldades encontradas durante o processo de implementação da extensão nos currículos dos cursos.

Proen 1 e Proen 2 apontaram dificuldade no mesmo quesito: o entendimento, por parte dos professores, sobre o que é a inserção e sua obrigatoriedade. As servidoras explicaram que houve resistência de alguns docentes, o que gerou dificuldades de compreensão do processo de inserção. Proen 2 acrescentou que muitos professores questionaram a normativa por terem lido e mantido dúvidas; outros, segundo a servidora, “simplesmente questionam porque nunca leram, não sabem do que se trata, mas não gostam do que ouvem”.

Quando ele levava um grupinho de alunos que ele gostava, ele pagava o lanche de boa, pagava o transporte de boa. [P]Hoje, que é obrigatório, se ele for fazer, vem o financeiro em cima dizendo, olha... [P]E também é a turma inteira. Tudo

isso também causa essas barreiras para que se abrace a inserção da extensão da mesma forma que os extensionistas já abraçavam antes (Proen 2, 2025).

A primeira dificuldade apontada pelos coordenadores de curso diz respeito ao entendimento sobre a extensão curricularizada e à forma como deveria ser implementada na matriz. Coord 1 relatou: “Acho que o maior desafio era encaixar a extensão na carga horária total do curso”. De acordo com alguns coordenadores e professores, foi bastante complexo “encaixar” na matriz os 10% referentes à extensão, pois era necessário calcular esse percentual e distribuí-lo nas disciplinas – em componentes específicos ou não.

São apresentados, a seguir, dois excertos das entrevistas com Coord 5 e Coord 2, nos quais eles pontuam suas dificuldades ao implementar a extensão.

O primeiro que eu acho, o pior de tudo da inserção foi que você teve que tirar disciplinas que eu considero fundamentais na formação de qualquer profissional. Por exemplo, eu tive que tirar disciplinas da área da física, que são importantes para aquelas cadeiras lá do final, eu conversei com alguns colegas de outros cursos que tiveram que tirar várias disciplinas da física lá do final. Por quê? Porque senão a carga horária não batia. Então ficaria muito extenso e iria ultrapassar os quatro anos (Coord 5, 2025).

Então como é que a gente vai criar uma disciplina de extensão? Então foi para nós, na primeira vez que a gente foi aplicar, foi meio complexo, tanto que quem foi o professor da disciplina, foi um professor que colaborou com a gente, foi o nosso chefe do departamento de extensão, o Deri, ele se prontificou em fazer parte do curso de XXX para ministrar essa disciplina, que ele também é da área de XXX, então ele criou alguns projetos com alguns alunos, criou vários projetos com eles, para eles tentarem elaborar como é que faz um projeto de extensão, qual é a proposta, qual a justificativa de fazer um projeto de extensão. Foi mais ou menos isso, mas a gente não conseguiu aplicar os projetos em tempo hábil. A gente só foi elaborando, discutindo, e eu acredito que os alunos estão agora utilizando esses projetos que fizeram na atividade de extensão 1, estão utilizando-os na atividade de extensão 2 para aplicar, acredito que até aplicaram já (Coord 2, 2025).

Pereira e Vitorini (2019) apontam, em sua pesquisa, que a revisão dos PPC deve contemplar propostas que articulem ensino e pesquisa com as necessidades locais, priorizando a orientação na formação discente, a interprofissionalidade, a flexibilização do currículo, sem esquecer a qualidade do ensino ofertado nem a função social da Instituição. As autoras complementam que essa “mudança” não deve ser vista como aumento da carga horária.

Durante a entrevista, Coord 3 apresentou dúvidas sobre a localização da inserção: ensino ou extensão? De acordo com o coordenador, a dúvida se inicia pelos editais lançados no IFMA, pois trata-se de um edital de projeto de ensino que possui um eixo de inserção, gerando um problema de identidade para as atividades.

Um apontamento feito por coordenadores e professores está relacionado ao financiamento e à infraestrutura ofertada para a realização dessas atividades. Os servidores relatam que, em algumas situações, foi necessário desmarcar atividades por falta de carro, combustível ou motorista para levar os alunos à comunidade, o que se torna um impeditivo. Além disso, os custos acabam recaindo sobre os alunos e o próprio professor da disciplina, o que limita as atividades a serem realizadas por falta de orçamento e de estrutura.

Sabe-se que a realidade das instituições públicas, atualmente, é marcada por cortes orçamentários e/ou fracionamento no repasse de verbas. Ou seja, o que já era pouco tornou-se ainda mais restrito e difícil de acessar. Coord 7 relatou que foi solicitado que a extensão ofertada fosse muito mais que uma prestação de serviços, prevendo deslocamento até a comunidade, o que gera demandas de transporte e aporte financeiro. Segundo o coordenador, a dificuldade, no caso dele, é que essa é uma demanda de quatro períodos que realizam atividades de extensão concomitantemente, e ainda não ficou claro qual setor irá subsidiar essas demandas.

Direcionando a atenção ao currículo dos cursos e à escolha da forma de inserção, identificam-se duas realidades no IFMA: a de quem incorporou as atividades em disciplinas já existentes e a de quem criou disciplinas específicas. O que foi exposto tanto por professores quanto por coordenadores é que a escolha, na maioria dos cursos, resultou de diálogo, debates e análise de projetos de outros cursos ou instituições. Contudo, há falas de coordenadores e professores que questionam suas escolhas e/ou apontam dificuldades, como mostram os excertos a seguir:

Então foi para nós, na primeira vez que a gente foi aplicar, foi meio complexo, tanto que quem foi o professor da disciplina, foi um professor que colaborou com a gente, foi o nosso chefe do departamento de extensão, o Deri, ele se prontificou em fazer parte do curso de XXX para ministrar essa disciplina, que ele também é da área de XXX, então ele criou alguns projetos com alguns alunos, criou vários projetos com eles, para eles tentarem elaborar como é que faz um projeto de extensão, qual é a proposta, qual a justificativa de fazer um projeto de extensão. Foi mais ou menos isso, mas a gente não conseguiu aplicar os projetos em tempo hábil. A gente só foi elaborando, discutindo, e eu acredito que os alunos estão agora utilizando esses projetos que fizeram na atividade de extensão 1, estão utilizando-os na atividade de extensão 2 para aplicar, acredito que até aplicaram já (Coord 2, 2025).

Pois é, e aí eu acompanhei vários campos, o campo de XXX, por exemplo, lá na hora os professores não sabiam o que era inserção, e o que foi que eles optaram? Colocar distribuído nos projetos, nas disciplinas. Aí botaram 15 horas em um, 10 horas em outro, 20 horas. Eles faziam a relação seguinte, essa disciplina aqui dá para fazer inserção. Só que agora eles se depararam com um desafio, é obrigatório fazer todo semestre e aí tem que mobilizar o professor para elaborar o projeto, elaborar o plano de curso, executar o projeto,

prestar conta do projeto para depois validar essa inserção. E aí estão começando a reclamar disso (Prof 13, 2025).

Um outro desafio que eu acredito que a gente ainda vai enfrentar que a gente não enfrenta ainda é quem que vai tomar a frente do projeto. A gente fala em interdisciplinar porque quando a gente tem uma disciplina, a gente coloca o professor à frente dessa disciplina e ele é líder. Se a gente tem um projeto interdisciplinar, alguém tem que tomar a frente disso. E até hoje coincidiu de eu estar na equipe e eu ser coordenadora do curso, então eu acabo tomando à frente desses projetos. No semestre que vem já não estarei. Então vai ser mais um desafio de quem vai adotar o projeto para fazê-lo caminhar (Coord 3, 2025).

Falar a mesma linguagem nesse projeto interdisciplinar, que os professores entendam que às vezes é difícil... a gente chegar a um caminho em que todo mundo tenha o seu espaço e que pareça um projeto só, não pareçam vários projetos dentro de um só (Coord 3, 2025).

Observando o relato dos servidores, é notória a necessidade de planejamento e organização das atividades curriculares de extensão nos cursos, tanto nos que optaram por disciplinas isoladas de extensão quanto nos que distribuíram a carga horária em disciplinas do curso. A autora desta pesquisa relata a experiência em turmas que possuem a carga horária de extensão distribuída nas disciplinas do curso e destaca que, nessa modalidade de inserção, quando as disciplinas trabalham a extensão de forma isolada – onde cada disciplina com seu projeto – ocorre a sobrecarga dos alunos. Em um semestre com cinco disciplinas que desenvolvem atividades extensionistas, são cinco projetos e cinco “focos diferentes” de atuação, o que transforma uma atividade potencialmente voltada à construção do conhecimento e ao crescimento pessoal e profissional dos estudantes em um verdadeiro “suplício”, podendo acarretar até a desistência do curso.

Silva e Kochhann (2018) indicam a necessidade de mudança ao conceituar aula e sala de aula, pois, segundo as autoras, a extensão supera espaços físicos, transpõe a sala de aula tradicional, alcança múltiplos ambientes e promove uma verdadeira interação entre sociedade e universidade. Contudo, é necessário que as instituições fomentem a extensão e ofereçam suporte financeiro e estrutural para que essas atividades deixem de ser apenas uma formalidade e auxiliem os estudantes em seu desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo, consequentemente, para o desenvolvimento da sociedade e da comunidade.

Benetti, Sousa e Souza (2015) afirmam que, para além da inclusão da extensão na grade curricular, é necessário ampliar a quantidade de ações extensionistas, de modo que os discentes consigam cumprir a carga horária proposta em seu curso ao longo de sua graduação. Essa proposição de ampliar as atividades extensionistas desvinculadas da inserção pode trazer maior

diversidade de ações para o engajamento dos estudantes, oferecendo-lhes a oportunidade de escolher aquelas que mais se aproximem de seus interesses acadêmicos, profissionais e até pessoais. Tal medida também ampliaria a oferta para a comunidade, seja por meio de cursos, palestras e/ou serviços.

Contudo, essa proposta pode ser considerada ousada e até utópica, pois implicaria maior demanda de carga horária para docentes e, possivelmente, para técnicos, que poderiam atuar como colaboradores. Além da dificuldade orçamentária, apontada como entrave para a realização dessas atividades, destaca-se, nas entrevistas, a elevada carga horária dos servidores e a grande demanda de tarefas já existentes.

É válido ressaltar que nem só de entraves, dificuldades e barreiras se faz a extensão curricularizada no IFMA. Foi perguntado aos participantes o que consideravam significativo ou positivo no processo de implementação e execução das atividades extensionistas curricularizadas, e, como resposta, apresentam-se alguns excertos das entrevistas.

Então, com a extensão, a gente tem que adequar para algo mais palpável para aquelas pessoas que não são do meio acadêmico. Para mim, essa está sendo a maior contribuição. Então, agora eu estou sempre pensando. Eu tenho uma pesquisa, ela é puramente científica e tudo mais, mas agora eu estou nesse debate de também já ter um viés mais forte. Não é que não tivesse antes, mas... (Prof 3, 2025).

E outra coisa, a gente tem também um testemunho muito, também é muito bom, um dos alunos desse curso, ele fazia muito tempo que não estudava, ele ficou tão motivado que ele fez o seletivo aqui para o técnico, passou para o curso de Segurança do Trabalho, ele já se formou. E depois ele fez o curso de seletivo, acho que pelo Enem, não me lembro, para o curso de Matemática, ou foi Engenharia Mecânica, não me lembro, e entrou, já está se formando (Prof 5, 2025)

Eu vejo a extensão como uma ferramenta muito importante para as nossas instituições estarem mostrando para a comunidade o que de fato é feito (Prof 8, 2025).

Olha a representatividade disso, um dia desse uma aluna falou, hoje eu estou voltando aqui como profissional para contribuir com a escola que eu estudei. Então assim, isso é muito bom, isso tem uma força muito grande (Prof 13, 2025).

Ver essa inserção do público naquela atividade foi muito interessante. E a segunda coisa foi uma coisa que eu ouvi de uma aluna. Por esses dias, inclusive, já passou algum tempo, né? De que a gente aplicou, mas ela falou assim, professor, eu tô com dificuldade, eu tô desanimada com o curso, e aí eu não sei se eu vou continuar, e eu disse, tu tens que buscar o que tu gosta nesse curso, o que tu tem afinidade e se apegar a isso”. Aí ela disse, eu gostei daquela vez que a gente foi na escola, que a gente mostrou pra eles o que a gente tava fazendo, isso me fez gostar. Eu disse, então esse é o foco, vamos trabalhar com

isso. Então eu, apesar da gente ter as dificuldades, é válido ter essa extensão desde o começo do curso, porque os alunos começam a ver qual a diferença que eles podem fazer na vida dos estudantes, de verdade. Pra mim, foi muito interessante que o nosso primeiro, a nossa primeira experiência tenha sido assim, que pra mim foi, foi profundo sentir que valeu a pena. Não foi só pra cumprir uma coisa que tá obrigatória no nosso plano de curso (Coord 3, 2025).

Silva e Kochhann (2018) expressam a importância das ações extensionistas para promover mudanças sociais e o empoderamento dos sujeitos. Contudo, esclarecem que, para que essas atividades resultem em contribuição social e acadêmica, devem ser “viáveis, importantes, financiáveis e exequíveis” (Silva; Kochhann, 2018, p. 718).

Dessarte, as relevâncias acadêmica e social e a viabilidade social perpassam pelo compromisso que a instituição irá demandar para a ação, no tocante ao financiamento, a permanência da ação, a disponibilidade de pessoal para a realização da ação, entre outras questões (Silva; Kochhann, 2018, p. 718).

É nítido que as dificuldades para a implementação da extensão curricularizada existem, abrangendo desde a necessidade de financiamento e infraestrutura até a elevada carga horária dos servidores, que possuem grande demanda de trabalho. Contudo, percebe-se que, mesmo diante de entraves, burocracias e desafios, servidores, docentes, coordenadores, técnicos e Pró-Reitorias têm envidado esforços para levar às comunidades o que de melhor a Instituição pode oferecer. No entanto, entende-se que, se não houver contrapartida institucional e governamental, as energias investidas nesse processo não serão renovadas e poderão se esgotar.

Conforme apontado pelos entrevistados, as dificuldades concentram-se, basicamente, em três temas: a inserção da extensão nos currículos, o financiamento das atividades e o suporte/infraestrutura para sua realização. Quanto ao primeiro, a inserção ainda se apresenta como um desafio, pois, embora atividades de extensão já estejam presentes na realidade das IES, a proposta de sua inclusão no currículo exige dos professores o desenvolvimento de uma ementa, seja para componente curricular específico ou não, suscitando questionamentos sobre o conteúdo a ser abordado e a forma de execução. Além disso, alguns professores e coordenadores consideram problemática a escolha da forma de inserção, visto que esta já gera sobrecarga para docentes, mesmo com uma ou, no máximo, duas turmas executando as atividades. A preocupação aumenta diante da perspectiva de quatro turmas desenvolvendo ações simultaneamente, cenário que, segundo alguns entrevistados, já leva professores a afirmarem que não assumirão esse componente curricular.

Sobre o segundo tema, financiamento, é quase unânime a fala dos servidores quanto à importância do fomento para as atividades. Entretanto, observa-se que, diante dos cortes

orçamentários que vêm ocorrendo rotineiramente nas instituições federais, essa possibilidade torna-se mais complexa e, caso ocorra, não atenderá a todas as propostas, podendo gerar desconforto em relação aos critérios a serem estabelecidos para a seleção das que serão financiadas.

No que se refere à infraestrutura/suporte, fica claro que professores e coordenadores necessitam do auxílio do campus no transporte de alunos, na organização e divulgação das atividades, na disponibilização de materiais para a execução básica e também na presença da gestão nesses momentos. Segundo Prof 13 (2025), “Eles vão lá na abertura, fazem uma fala, tiram uma foto e depois a gente nem vê mais; não ajudam nem dão suporte”. O contrário também ocorre: houve relatos de professores que afirmaram receber apoio da coordenação do curso e de setores como Deri, Departamento de Ensino (DE) e servidores administrativos.

6.3.3 Memória das atividades extensionistas: registro e acompanhamento.

Militão e Tuttman (2024, p. 12) explicam que registrar e avaliar as ações extensionistas, de forma geral, tem dificultado a inserção da extensão nos currículos. As autoras atribuem essa realidade à burocratização dessas ações, com a exigência de registros minuciosos “que transformam as ações de extensão em práticas burocratizadas pelos controles e registros universitários, levando as ações de extensão à perda de sua potencialidade”.

Os servidores foram questionados sobre a forma de registro das atividades extensionistas e, ao se observarem as respostas dos participantes, percebe-se que ainda existem muitas dúvidas, lacunas e incertezas quanto a esse procedimento.

Dentro do curso, até o momento, o registro está sendo apenas dentro do diário. Então, mandaram aí as diretrizes que a gente tem que submeter os projetos semestralmente. Porém, eles estão utilizando um meio que não é para a inserção da extensão. Porque quando a gente tenta submeter o projeto num fluxo contínuo de extensão, ele não é característico daquela obrigatoriedade. Então, eu vejo que tem esse ponto aí que eles estão pedindo, mas não tem como executar. Eu acredito que, como sugestão, deveria ser um campo dentro do próprio diário. Lá a gente não tem o campo para colocar o PUD, também poderia ter o campo para colocar visita técnica e extensão (Prof 3, 2025).

A gente submete o edital, está aberto, é fluxo contínuo para cada período da inserção. Você submete no SUAP, ele vai para o Departamento de Extensão do Campos, depois vai para a Pró-Reitoria. O meu está em seleção e depois eles devem selecionar para poder realmente oficializar o desenvolvimento das atividades, né? Demora também, né? Você vai desenvolvendo as atividades sem estar selecionado. É tudo muito contraditório, mas fazer o quê? É o que se tem, né? (Prof 4, 2025).

A gente fez... A gente está ainda, na verdade, com um problema, porque foi feito isso aí, não tinha o local no suap, não tinha sido feita uma atualização, o coordenador ainda não tinha essa informação, ficou em stand-by. A gente tem fotos, tem o registro dos alunos, mas eu estou aguardando que é a hora que vai aparecer para a gente fazer o registro lá no Suap, que é onde os alunos têm que constar que foi feito. Lá, uma coisa que consta já é a separação, né? Carga horária de ensino e carga horária de extensão. Lá a gente consegue separar e botar separadinho quem foi quem. Isso aí está feito, porém, o registro fotográfico, os relatórios, não tinha espaço até então, então está em stand-by (Prof 6, 2025).

Tem um professor, uma carga horária, com um registro de frequência que os alunos devem atentar e também os professores que compõem o semestre colaboram com atividades, organizam momentos ou, no meu caso, eu acabei... optando por gerenciar toda uma atividade que vai ser desenvolvida ao longo do semestre com essa finalidade, para alcançar o que foi estabelecido na atividade de inserção. E aí, para facilitar isso, a gente criou um Google Sala de Aula, em que está todo mundo lá, postando os materiais, compartilhando, apresentando e discutindo as informações para que o objetivo que foi estabelecido seja alcançado (Prof 12, 2025).

Uma das coisas que foi meio complicada em relação a essa implementação é exatamente a questão da decisão pelo campus, do formato, como seria implementado e, assim, decidir se o registro ia ser pelo ensino ou pela extensão. Porque como saiu o edital de curricularizações das ações de extensão, de fluxo contínuo, foi implementado também, foi aberta essa possibilidade de registrar essas ações como extensão. Só que aí uma das grandes divergências é essa carga horária duplicada do ensino e da extensão.^[P.1]^[S.1] E aí, o que está acontecendo? Isso já é problemático também. Há o edital aberto, mas a gente não teve registro no campus. Então, foi feita a ação, mas eu não tenho nada registrado no edital de fluxo contínuo. Então, foi conversado com os professores, eu deixei disponível para a gente fazer o registro das ações do projeto de extensão, que seria um projeto de inserção, mas a gente não tem registro no campus. Até porque os professores, era um trabalho a mais que eles achavam de ir lá no SUAP, implementar o projeto, depois registrar (Deri 2, 2025).

E até agora não tivemos nenhum projeto submetido ainda, mas é por uma questão nossa interna que tem alguns outros projetos que estão pendentes de conclusão e o SUAP não permite que se avance. mas eu sei que o campus já está implementando, já implementou a inserção da extensão, já tem projetos, sei que tem projetos prontos para serem registrados no sistema que a gente usa, que é o SUAP (Deri 3, 2025).

A submissão, conforme está previsto na resolução, ela precisa acontecer além do módulo, né, que está do projeto do diário do professor, onde abre a matriz curricular daquele semestre, ele cadastra aquilo como componente curricular. Então, o professor, ele precisa fazer o registro, né, de frequência, pro PIT, pro RIT dele, a frequência dos estudantes, pro registro da nota, ele tem que estar lá no diário de classe, no SUAP, no módulo de ensino. Além desse módulo, nós temos um módulo, hoje, da Proext, específico para a inserção da extensão. Nós já identificamos algumas questões e problemas, por quê? Por falta de tempo, Na criação de um módulo específico, nós importamos o módulo da extensão E eu não sei se tu conhece o módulo da extensão, mas ele é bem

complexo. Ele tem várias abas, você tem que colocar muita coisa lá. Ele tem um trâmite interno no campus em que ele é submetido ao Deri no campus, o Deri aprova aquilo, vem para a reitoria, a reitoria homologa aquilo, aí vai para o SUAP, cadastra, executa, depois tem a prestação de contas acontece da mesma forma dentro desse edital de fluxo contínuo para a inserção da extensão. Mesmo processo. E a gente já sabe que algumas dessas etapas são desnecessárias (Proen 1, 2025).

Porque a gente quer implementar algumas melhorias no sistema e a gente também está com a intenção de pensar aqui uma forma de submeter esse projeto de extensão de forma simplificada na inserção, para que a submissão da inserção não seja igual à submissão de um projeto de extensão normal, visando melhorar o trabalho do docente nesse processo de submissão (Proex, 2025).

Desde o começo, foi dito a gente que seria criada uma aba dentro das disciplinas para colocar, porque aqui, como a gente usa o Swap, dentro do Swap a gente tem várias abas. Então, foi-nos dito que seria criada uma aba para extensão. Isso foi a priori, mas agora, na prática, a gente precisa submeter a um edital dentro da aba da extensão. No caso, sai do ensino e vai para a extensão. Aí lá você precisa que esteja funcionando o sistema. Aí tem lá, por exemplo, atualmente tem edital de inserção da extensão. Ele é de fluxo contínuo para a gente cadastrar os projetos. Então, assim, vai executar como quem fosse no modo de uma extensão que não fosse a curricularizada (Coord 6, 2025).

As falas dos servidores convergem para a necessidade de ajustes na forma de registro. O único procedimento comum a todos é o lançamento no diário do componente curricular. Todavia, o projeto, que deveria ser apresentado para registro, acompanhamento e avaliação da atividade extensionista, ainda não está consolidado. Parte das atividades no viés da inserção nos currículos não foi registrada no SUAP, gerando uma “falha” no processo.

O Art. 34 da Resolução IFMA n. 32/2021 estabelece que “Os programas/projetos vinculados às Atividades Curriculares de Extensão devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão documentados, analisados, monitorados e devidamente registrados no SUAP”, conforme esclareceram as servidoras Proen 1 e Proex. Entretanto, as falas dos participantes revelam uma sucessão de desencontros nas informações, problemas técnicos no sistema e excesso de burocracia. Alguns professores relataram dificuldades em gerir essas atividades, pois, além do preenchimento do diário de classe e do acompanhamento da execução da(s) atividade(s) – que constituem o “trabalho original” –, é necessário elaborar projeto e prestar contas de ações que, na maioria dos casos, sequer receberam fomento.

6.3.4 Importância de atividades extensionistas para a formação cidadã e profissional

Sabe-se que a inserção da extensão é uma realidade e que todos os cursos de graduação – licenciatura, bacharelado e tecnólogo – devem cumprir essa exigência legal. Entretanto, é importante atentar para a percepção dos servidores sobre a relevância da extensão no cotidiano da formação dos estudantes e verificar se reconhecem a importância dessas atividades para a formação discente. Para esclarecer essa visão, questionou-se aos participantes se consideravam a extensão importante na formação dos discentes. As respostas podem ser observadas a seguir:

Extremamente importante, porque é na extensão que eles têm a oportunidade de colocar em prática a parte teórica que eles absorvem ali no ensino. Então, quando a gente tem uma instituição que ela consegue trabalhar bem essa prática por meio da extensão, a formação daquele aluno, daquele discente, ela é muito mais rica, porque ele não espera um estágio, desde os primeiros períodos ali, ele já está na prática, porque a extensão ela é muito prática (Prof 1, 2025).

Principalmente na vivência, porque o aluno, quando ele está dentro da academia, ele fica muito restrito às nossas regras sociais aqui, né? E quando ele vai para a extensão, aí ele já começa a ter a uma interação que é muito mais voltada para o profissional, então muitas vezes eles têm que lidar com líderes de instituições, eles têm que ir atrás de convênios, de colégios, eles têm que transcrever aquelas atividades para um público que não seja acadêmico. Então, todas essas experiências vão fazer, vai tornar ele um profissional mais preparado (Prof 3, 2025).

E os alunos que fazem o XXX sentem-se inteiramente reconhecidos com esse trabalho, de acreditarem que não escolheram a formação errada. Tem essa tripla função, divulgar o curso, permitir que os alunos da licenciatura pudessem ter um momento de externarem o seu conhecimento, exercitarem parte da sua prática docente, sob a supervisão de um professor com um pouco mais de experiência, e compartilhar de conhecimento com o público carente. (Prof 12, 2025)

É uma coisa que a gente vê realmente que o nosso trabalho é, aí onde a gente percebe que o nosso trabalho realmente faz diferença (Deri 1, 2025).

Então eu acho que o principal ganho da inserção da extensão é o impacto na formação desse aluno e colocar a extensão dentro do seu lugar que é devido na rede (Proex, 2025).

Eu tenho um aluno que vai formar agora, o nome dele é XXX, é esse mesmo aluno que a gente está querendo mandar para Moçambique. O XXX, ele é do interior de XXX, Ele vem todos os dias de van, tem um grupo de alunos que moram lá na região de XXX, ele vem todos os dias de van, passa o dia no campus e ele é um excelente aluno e ele pega os projetos de extensão que ele desenvolve no campus e ele já levou para a prefeitura de XXX e ele já está implantando isso nas escolas em XXX (Coord 4, 2025).

Em parte, eu acho que não, porque eu suponho assim, se a gente for imaginar na questão da extensão, o que é que ocorre? É interessante que o aluno já esteja, pelo menos aí nos últimos semestres, já com uma boa bagagem de conhecimento para poder aplicar esse projeto de extensão. Mas como se trata de muitos alunos, aquele professor sozinho, ele não vai conseguir, tipo assim, dar um engajamento em todos os alunos. Muitos deles vão ficar ali participando como coadjuvantes, muitos deles. Diferentemente de um projeto, que o professor tem ali 3, 4, 5 alunos no máximo, ele consegue envolver todos esses alunos no projeto. Então, do meu ponto de vista, pela quantidade de alunos, eu creio que a maioria deles fica só como coadjuvante, fica ali participando, mas só para ter a nota. Dificilmente o professor vai conseguir envolver todos esses alunos dentro do projeto. Então, pela quantidade, como se trata de projeto de extensão, pela quantidade acaba limitando aí esse trabalho do professor em envolver todo mundo (Coord 7, 2025).

Corroborando os apontamentos dos servidores, Pinheiro e Narciso (2022) afirmam que as atividades extensionistas têm grande relevância para o desenvolvimento discente, tanto profissional quanto pessoal. Os autores ainda destacam como benefícios:

Estímulo à pesquisas, ampliação do acesso à educação, democratização do conhecimento, criação de novos horizontes de difusão do conhecimento e também a democratização do ensino superior, visto que esta leva a universidade para mais próximo da sociedade, tornando-se um meio de orientação e incentivo para a admissão destes no ensino superior (Pinheiro; Narciso, 2022, p. 65).

A extensão, na visão da maioria dos servidores, é extremamente importante na formação dos discentes. Ela possibilita que o estudante inicie a “vivência de sala de aula” muito antes de atuar efetivamente nesse espaço, proporcionando-lhe segurança e compreensão para enfrentar diversas situações comuns no contexto escolar. Ao contrário do pensamento do Coord 7, uma prática extensionista deve ser colaborativa e ter o estudante como centro do processo. Nessa etapa, cabe ao docente gerir as atividades e analisar, ao longo do percurso, o desempenho e o engajamento de cada aluno.

A inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação pode ser uma ferramenta acadêmica, social e profissional de grande importância e potencial transformador para os discentes. Ao longo deste estudo, percebeu-se o engajamento dos servidores e o empenho para que as atividades curricularizadas fossem realizadas, oferecendo aos estudantes e à comunidade a melhor e mais enriquecedora experiência possível. Contudo, é imprescindível a participação da Instituição no que se refere ao suporte e à infraestrutura necessários para a concretização desse importante passo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os homens, em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um “conhecimento” de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a “razão” da realidade. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista (Freire, 2021a, p. 113).

Pesquisar sobre a inserção da extensão universitária no contexto da formação de professores, utilizando a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a percepção dos servidores do IFMA sobre a implementação dessa política educacional, evidencia uma variedade de nuances relacionadas à extensão curricularizada. Cada instituto, campus, curso e servidor apresenta visões distintas, mas que podem ser complementares e contribuir para que a extensão se consolide como um sustentáculo sólido do tripé universitário, garantindo o espaço devido a essa prática educativa, tantas vezes “marginalizada” nas IES.

O percurso da extensão no Brasil antecede em muito a Resolução CNE n. 07/2018 (Brasil, 2018). Em 1967, Paulo Freire publicou *Extensão ou Comunicação?*, no qual, segundo Gadotti (2017, p. 5), “ele opôs o conceito de ‘extensão da cultura’ ao de ‘comunicação sobre cultura’”. Para ele, o primeiro é ‘invasor’, enquanto o segundo promove a conscientização”.

Deste modo, a concepção educativa que defendemos e que estamos sumariamente colocando como um conteúdo problemático aos possíveis leitores deste estudo, gira em torno da problematização do homem-mundo. Não em torno da problematização do homem isolado do mundo nem da deste sem ele, mas de relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos (Freire, 2021a, p. 112).

A extensão foi constitucionalizada em 1988. Associada a essa ação, surgiu o conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que se tornou o tripé de sustentação da universidade. Entretanto, ao longo da pesquisa aqui realizada, observou-se que a extensão é a “perna mais curta” desse tripé, pois ainda carece do reconhecimento de suas atividades como fundamentais para o processo formativo, bem como do reconhecimento institucional de igualdade entre essas dimensões.

Outro apontamento relevante, no contexto da indissociabilidade, é feito por Gonçalves (2015, p. 1249): “O princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão não pode ser pensado de forma isolada, como fim em si mesmo”. Percebe-se a falta de diálogo entre os

três pilares, tornando as atividades, em sua maioria, isoladas. Ou seja, eles coexistem dentro das IES, mas, em poucas situações, são trabalhados conjuntamente, como prevê a Constituição Federal.

Com o passar dos anos, a extensão iniciou sua trajetória em busca de igualdade com o ensino e a pesquisa. Foram décadas de discussões e proposições que contribuíram para a criação do Forproex, o qual colaborou na formulação da Política Nacional de Extensão Universitária e fomentou o debate sobre o papel da extensão nas IES.

A Resolução CNE n. 07/2018 conferiu à extensão um lugar de destaque nas universidades e determinou a obrigatoriedade de sua inserção nos currículos. Contudo, mesmo com essa imposição e a maior visibilidade, observa-se uma produção acadêmica ainda incipiente no que diz respeito à sua inserção na formação de professores. Jezine (2004) já apresentava, à época, uma concepção de extensão que flexibilizasse o currículo sem perder o compromisso com a sociedade, ressaltando que as universidades não devem esquecer suas responsabilidades com a coletividade.

Imperatore e Pedde (2015), Silva e Kochhann (2018) e Militão e Silva (2024) destacam a necessidade de que a extensão, curricularizada ou não, seja compreendida e executada para além da mera prestação de serviços. Defende-se que a extensão seja realizada nos moldes propostos pelo Forproex (2012), como um processo acadêmico cuja proposta pedagógica esteja em consonância com as políticas públicas e os projetos pedagógicos dos cursos, oferecendo à sociedade respostas às demandas apresentadas pela comunidade e promovendo, simultaneamente, a formação cidadã dos discentes das IES e da população.

Observa-se, ao analisar as políticas de inserção dos Institutos Federais, que diversas lacunas precisam ser preenchidas para apresentar a extensão como uma ferramenta de formação profissional e cidadã. Esses documentos evidenciam pontos que demandam aprimoramento, como o registro das atividades, a contribuição institucional para sua realização e, entre os aspectos mais delicados, o fomento a essas ações. Sabe-se que não há aporte financeiro suficiente nas instituições públicas – e possivelmente nem nas privadas – para o pagamento de bolsas voltadas a esse tipo de atividade curricularizada. Contudo, o desenvolvimento dessas ações exige investimento financeiro para o custeio dos projetos e das atividades previstas.

Ao adentrar o universo da inserção da extensão nos currículos dos cursos de licenciatura do IFMA, percebe-se que essas atividades são vistas sob duas perspectivas: a primeira, sob o olhar dos servidores da Instituição que se dedicam à execução das ações; a segunda, dos mesmos servidores que, já exauridos pelas demandas de suas atribuições laborais, passam a enfrentar também os desafios adicionais trazidos por essa nova exigência, muitas vezes

acompanhados da burocracia envolvida, além da falta de suporte financeiro e estrutural para a execução das atividades.

Para compreender melhor as perspectivas mencionadas, é necessário retomar alguns aspectos da implementação da extensão no IFMA, a saber: o processo de inserção, a escolha da forma de implementação, os pontos positivos e negativos, o registro das atividades e sua importância na formação discente.

A primeira etapa do processo de implementação partiu da Pró-Reitoria de Extensão que, segundo entrevistadas do setor, iniciou-se com a apropriação da legislação referente à extensão e à sua inserção curricular. Em seguida, foram convidados servidores, professores e técnicos, tanto de campi do interior quanto da capital, além de representantes da Prena e da Proext, com o objetivo de elaborar a resolução institucional para regulamentar a extensão curricularizada e fornecer o direcionamento necessário à implementação dessa atividade.

Esse processo é descrito, ao longo das entrevistas, como participativo e democrático, pois contemplou momentos de escuta e diálogo que resultaram na Resolução IFMA n. 32/2021. É pertinente salientar que, embora a elaboração do normativo tenha ocorrido de forma dialógica, essa etapa representa apenas o momento teórico do processo. A execução da implementação – ou seja, a prática propriamente dita – envolve inúmeros desafios e questões que somente serão plenamente evidenciadas no cotidiano das ações.

Entre as falas mais recorrentes durante as entrevistas com professores e coordenadores, destaca-se o excesso de burocracia, que, segundo o Dicionário Aulete Digital (2025), pode ser caracterizado como “observância formalista ao extremo de regulamentos e trâmites administrativos”. Essa burocracia é atribuída à atual necessidade de registro em um sistema que não contempla as especificidades dessas atividades, o que dificulta o processo de submissão. Isso ocorre porque o sistema exige etapas que não se enquadram na implementação da extensão.

Além disso, quando o projeto é submetido, analisado e aprovado, muitas vezes o semestre letivo já está próximo do encerramento, o que disponibiliza pouco tempo para o planejamento, organização e execução da atividade. Mesmo com a existência, atualmente, de um edital de fluxo contínuo para submissão de projetos de extensão, os trâmites em muitos campi não são céleres. Conforme relatado por alguns DERI, trata-se de um setor composto por apenas uma pessoa, responsável pela extensão, pelo estágio e por outras atividades que envolvem a Instituição e a comunidade.

Por outro lado, quando o professor submete o projeto com antecedência, retira do aluno o protagonismo na escolha do tema, das atividades e do local de desenvolvimento da ação. Alguns docentes relataram que ainda não conseguiram realizar o registro do projeto no SUAP,

como exige a regulamentação da Instituição. Atualmente, é exigido que o professor preencha o diário – seja do componente curricular de extensão ou de outro componente com parte dedicada à extensão –, submeta o projeto no SUAP e apresente um relatório da atividade. Esse seria um trâmite comum, não fosse outra burocracia que impede o registro dessas ações em alguns campi: a pendência de prestação de contas de projetos anteriores, o que bloqueia o sistema para o(s) campus(es) cujos projetos não foram finalizados por falta de relatório final e/ou prestação de contas.

Uma servidora da Proext explicou que a Pró-Reitoria de Extensão, juntamente com o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da Reitoria, busca soluções para “descomplicar” e/ou desburocratizar o processo. Ressalta-se que, mesmo que as atividades extensionistas exijam o protagonismo dos estudantes, é papel do professor realizar o registro das ações/projetos, já que o SUAP não está habilitado para uso por discentes.

Uma das características que dificultam a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação em uma perspectiva mais ampla está na necessidade de registro e avaliação das ações. A resolução prevê em seu artigo 10 que prevê “contínua autoavaliação crítica” das ações, ou seu artigo 13 que determina que as IES devem ter em seu PDI, “forma de registro a ser aplicado nas IES, descrevendo as atividades de extensão que serão desenvolvidas ... estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão” entre outros elementos (Militão; Tuttman, 2024, p. 26).

O próximo tópico a ser explorado refere-se ao fomento das atividades extensionistas. A afirmação de que essas atividades precisam ser fomentadas foi quase unânime entre os servidores entrevistados. Esse fomento é necessário não apenas para custear bolsas destinadas aos alunos, mas também para a aquisição de materiais essenciais à execução das ações. Como exemplo, pode-se citar a produção de materiais didáticos lúdicos, a confecção de folders e a compra de insumos para a realização de práticas, experiências e/ou oficinas. Militão e Tuttman (2024) reforçam a necessidade de direcionamento de recursos para que haja concretude na extensão universitária.

Silva e Kochhann (2018) confirmam a necessidade de financiamento para essas atividades e acrescentam que, para que haja mudanças e contribuições sociais por meio da extensão, as instituições precisam oferecer, além do financiamento, apoio estrutural para a execução das ações, disponibilidade de pessoal e garantia de permanência das atividades.

Os normativos permitem que as atividades extensionistas sejam inseridas na matriz curricular dos cursos de graduação por meio de disciplinas específicas, de forma integrada a outras disciplinas ou por um modelo híbrido entre as duas formas. Observa-se que não há uma

forma única ou ideal de curricularizar a extensão, pois foram identificados aspectos negativos em ambas as abordagens. No caso da inserção por meio de disciplinas específicas, pode ocorrer, em um mesmo semestre, a oferta de até quatro disciplinas de extensão, o que demanda dos professores uma alta carga horária e a execução de toda a burocracia mencionada anteriormente.

Quando inserida em disciplinas regulares, o professor precisa organizar sua carga horária entre o conteúdo da disciplina ministrada, as exigências burocráticas da extensão e o acompanhamento de alunos que, em alguns casos, cursam até cinco disciplinas com carga horária extensionista – o que pode resultar em até cinco projetos distintos a serem desenvolvidos simultaneamente. Essa situação poderia ser amenizada caso professores e estudantes fossem orientados a elaborar um único grande projeto, com o envolvimento de mais de uma turma ou disciplina.

Segundo os entrevistados, alguns professores têm evitado assumir disciplinas com carga horária de extensão. Alguns coordenadores também relataram que a gestão dessas atividades, organizadas ou não em disciplinas, acabava recaindo sobre eles. Em determinados casos, foi confidenciado que assumiam essa responsabilidade para que as ações pudessem ocorrer. Contudo, deixaram o questionamento: como será após sua saída da coordenação?

Todo esse debate conduz à reflexão: como estará a extensão curricularizada no IFMA daqui a três anos? Quais passos serão dados para que essa atividade se consolide e proporcione aos discentes os benefícios apontados como positivos e relevantes para a formação profissional e cidadã?

Os relatos destacam o enriquecimento profissional, o contato com a realidade escolar antes do estágio obrigatório, o repertório de vivências profissionais e pessoais adquirido pelos estudantes, o envolvimento demonstrado na realização das atividades e a satisfação com os resultados obtidos. Um ponto relevante levantado durante as entrevistas foi o protagonismo dos estudantes, que os incentiva a pesquisar, estudar e elaborar práticas educativas, articulando teoria e prática com foco no benefício social e acadêmico. Militão e Tuttman (2024, p. 26) reforçam: “Entende-se que a extensão contribui, sobremaneira, para que os discentes tenham maior contato com saberes e experiências sociais, políticas e culturais, acrescidas de novas e diferentes perspectivas teóricas e metodológicas”.

A extensão defendida nesta tese está alinhada ao pensamento de Paulo Freire, que não considera as pessoas como receptáculos de informação. É necessário respeitar os saberes, a cultura e as vivências dos indivíduos para que haja uma verdadeira construção do conhecimento — e não um simples depósito de informações.

Se a extensão curricularizada for tratada, por estudantes e professores, como uma atividade pontual, restrita a um critério de aprovação e obtenção do diploma, estará completamente destoante do que se defende nesta pesquisa. É preciso estabelecer critérios mais claros, exequíveis e menos burocráticos, para que essas atividades cumpram efetivamente seu papel social, acadêmico e institucional.

A pesquisa aqui apresentada busca responder como foi implementada a inserção da extensão nos currículos dos cursos de licenciatura do IFMA. No entanto, para chegar a essa resposta, foi necessário investigar a literatura, analisar os documentos normativos – nacionais e institucionais – e ouvir os atores da Instituição responsáveis por essa implementação.

É importante enfatizar a defesa do termo “inserção da extensão nos currículos”, em detrimento da expressão “curricularização da extensão”, visto que, como apontam Militão e Tuttman (2024), não se deve banalizar esse processo, reduzindo-o a uma simples inclusão de disciplinas ou espaços no currículo. É necessária uma verdadeira interação da Instituição com a comunidade, buscando responder ao chamado social, suprir demandas e levar conhecimento, como enfatiza Paulo Freire (2021a), de forma dialógica, reconhecendo todos os envolvidos – professores, alunos e comunidade – como sujeitos do processo de aprendizagem.

Para responder ao problema de pesquisa, é necessário rememorar todo o percurso desta tese. Gimenez e Bonacelli (2013) afirmam que a extensão surgiu como terceira missão da universidade, em resposta à necessidade de relacionamento entre universidade, governo e sociedade. Contudo, como pôde ser observado ao longo desta pesquisa, a extensão sempre foi a “perna mais curta” do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, sendo desestimulada nas instituições, tanto no que se refere aos recursos destinados a essas atividades quanto ao reconhecimento dos docentes que as realizam.

Atualmente, nas IES, a literatura aponta que a relação entre ensino, pesquisa e extensão é de coexistência, e não de indissociabilidade. Na maioria dos casos, as atividades são realizadas de forma isolada e, em alguns contextos, observa-se até mesmo um cenário de disputa. Kochhann, Silva e Amorim (2018, p. 88) explicam que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme apresentada nos documentos, “precisa ser compreendida para então ser planejada e executada”. As autoras esclarecem que essa ação pode influenciar significativamente a formação de professores, desde que as instituições passem a perceber a extensão como uma ferramenta de transformação social, distante das concepções mercantilistas e assistencialistas (Kochhann; Silva; Amorim, 2018).

No que concerne às resoluções sobre a inserção da extensão nos Institutos Federais do país, observa-se, em muitas dessas instituições, uma fragilidade normativa, que acaba por

delegar aos responsáveis pela reformulação dos projetos de curso a tarefa de suprir as deficiências presentes nas diretrizes. Essa situação pode gerar dúvidas e enfraquecer as atividades extensionistas nesses cursos, comprometendo a formação discente e o relacionamento entre universidade e sociedade.

Paulo Freire (2021b) discorre:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (Freire, 2021b, p. 64).

O autor aponta que, além da autonomia para a realização de suas obrigações educacionais, é necessário que a Instituição proporcione ao professor condições adequadas para o desempenho de seu trabalho – oferecendo não apenas salários dignos, mas também, e não menos importante, infraestrutura e material de apoio para que as atividades sejam realizadas de forma eficiente (Freire, 2021b).

Ao analisar a inserção da extensão nos cursos de licenciatura do IFMA, foram abordados dois pontos: o primeiro, a escolha da forma de inserção da extensão nas matrizes curriculares; o segundo, a autonomia do estudante, evidenciada em algumas ementas.

Quanto ao primeiro ponto, observou-se que a Instituição seguiu a legislação ao optar por inserir a extensão em disciplinas específicas e/ou como parte de disciplinas já existentes na matriz curricular dos cursos. Contudo, verifica-se que, em alguns campi, embora as atividades de extensão estejam em andamento, ainda falta incentivo institucional por parte da Reitoria. Em certos campi, também não é oferecido o suporte logístico necessário para a realização das atividades e, de forma mais abrangente, nota-se a ausência de financiamento para essas ações, que vêm sendo custeadas pelos próprios professores (responsáveis pelo componente curricular) e/ou pelos discentes.

Vale ressaltar que foram identificadas atividades isoladas ocorrendo no mesmo campus e até no mesmo curso, o que evidencia a necessidade de maior articulação entre os envolvidos. Essa integração beneficiaria tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade. Um exemplo positivo foi identificado em um campus do interior, no qual três cursos de licenciatura articularam uma atividade extensionista conjunta. Trata-se de um caso isolado, pois a maioria dos campi ainda executa suas atividades de forma individualizada.

No que se refere à autonomia dos estudantes, Freire (1987, p. 39) esclarece: “NINGUÉM EDUCA NINGUÉM, NINGUÉM EDUCA A SI MESMO, OS HOMENS SE EDUCAM ENTRE SI, MEDIATIZADOS PELO MUNDO”. Com essa afirmação, o autor reforça a importância do professor para a formação e construção do conhecimento dos discentes, não como único detentor do saber, mas como mediador que auxilia o aluno em sua construção profissional e cidadã, sendo, nas palavras do autor, “sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem”.

De acordo com os servidores entrevistados, a inserção da extensão está ocorrendo nos campi; contudo, evidencia-se a necessidade de maior clareza quanto ao registro, à avaliação e ao fomento dessas atividades extensionistas. Também se faz necessário que mais professores e servidores se envolvam com essas ações, de modo que a responsabilidade de levá-las à comunidade não recaia apenas sobre o coordenador do curso e/ou o professor do componente curricular.

No que se refere ao registro das atividades, foi informado que está sendo estudada uma forma mais eficiente, que permita ao professor realizar todos os registros em uma única ferramenta. Atualmente, o docente precisa registrar o diário no SUAP Acadêmico e, separadamente, cadastrar o projeto da atividade e seus resultados na aba do SUAP destinada aos projetos de extensão, o que dificulta o processo por exigir etapas desnecessárias para esse tipo de projeto (inserção da extensão).

Quanto à autoavaliação, etapa igualmente importante e exigida nos normativos, a Instituição criou o Observatório da Extensão Curricularizada, por meio da Instrução Normativa PRENAE-PROEXT/IFMA n. 02, de 23 de abril de 2024, com a finalidade de acompanhar, avaliar e orientar os procedimentos relacionados à inserção da extensão nos cursos de graduação. Conforme o documento, o Observatório “consiste em uma comissão que tem como finalidade principal monitorar a efetiva implementação da curricularização da extensão, conforme previsto nas normativas e nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de graduação”. O Art. 5º descreve a composição desse Observatório (IFMA, 2024, p. 1).

Art. 5º O Observatório será composto por uma Comissão Sistêmica Permanente, constituída por portaria do Reitor e com os representantes dos segmentos e seus respectivos suplentes, conforme a seguir: I. Três representantes da Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis; II. Dois representantes da Pró-Reitoria de Extensão; III. Um representante da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional; IV. Um representante dos Dirigentes máximos de ensino dos campi com oferta de curso de graduação; V. Um representante dos coordenadores de curso de graduação; VI. Um representante dos chefes de Departamento de Registro e Controle Acadêmico, ou equivalente, dos

campi com oferta de cursos de graduação; VII. Um representante dos chefes de Departamento de Extensão e Relações Institucionais, ou equivalente, dos campi com oferta de cursos de graduação. Parágrafo único. A presidência do Observatório será exercida por um dos representantes da Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis e a vice-presidência por um dos representantes da Pró-Reitoria de Extensão (IFMA, 2024, p. 1).

Assim como a criação do Observatório demonstra o compromisso institucional com o bom desenvolvimento dessas ações, foi apontada também a criação de um edital de fomento específico para essas atividades. Contudo, não se sabe qual será o valor destinado a esse edital. Deve-se deixar claro que atividades de extensão dessa natureza não podem prever pagamento de bolsas para docentes e discentes, e que os cortes orçamentários enfrentados por todas as instituições da esfera federal tornam o processo ainda mais complexo.

É importante frisar que a extensão universitária oferece um leque de possibilidades de atuação para os discentes. No caso específico dos cursos de licenciatura, as atividades podem ser desenvolvidas em associações de moradores, igrejas e outros espaços comunitários, não precisando ficar restritas às atividades escolares voltadas aos alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essas ações também podem ser ofertadas aos pais desses alunos e/ou à comunidade do entorno da escola ou da Instituição.

Faz-se necessário enfatizar que a extensão universitária não deve se alinhar a práticas assistencialistas ou meramente de ordem prática. Como aponta Kochhann (2019, p. 295), “Extensão não é somente teoria e nem mesmo somente prática”, mas um processo formativo que alia a *práxis* à articulação entre teoria e prática, sem perder de vista o papel da extensão como missão da universidade, indissociável do ensino e da pesquisa.

A concepção de extensão universitária perpassa um processo bilateral de produção de conhecimentos acadêmicos no movimento real e contraditório e, que seu sentido é a formação acadêmica e a contribuição social, fomentando a transformação de forma mediata pelo protagonismo acadêmico, considerando que nas atividades de extensão existem limites de cunho institucional e pedagógico, bem como de precarização do trabalho docente, mas é evidente a perspectiva de contribuição na formação acadêmica e social (Kochhann, 2021, p. 991).

Por ser este o “cerne” da extensão, registra-se a preocupação de que a disciplinarização possa banalizar as atividades extensionistas, retirando-lhes o caráter transformador e social, e transformando a inserção da extensão em simples formalidade a ser cumprida pelas IES.

Defende-se a tese de que tem ocorrido a inserção e implementação da extensão no IFMA; contudo, ainda é necessário que alguns pontos sejam executados de forma mais clara, a saber:

1 – O registro das atividades extensionistas inseridas no currículo precisa ser simplificado, pois atualmente é necessário que o professor faça o registro no diário e no SUAP, na aba de projetos de extensão. Esse registro do projeto apresenta exigências que não se aplicam a essas atividades específicas. Sugere-se a criação de uma aba no diário da disciplina para inserção do projeto e de seu relatório final.

2 – Reconhece-se a restrição de recursos à qual as instituições públicas vêm sendo submetidas. Nesse sentido, o Conif lançou, em 14 de maio de 2025, uma Nota Oficial (Conif, 2025) sobre os impactos do Decreto n. 12.448/2025 (Brasil, 2025), que limita a execução orçamentária em toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Torna-se cada vez mais urgente a definição clara dos recursos disponíveis para a realização das atividades extensionistas inseridas nos currículos. Atualmente, há editais de fluxo contínuo, excessivamente burocráticos e com exigências que não condizem com a natureza desses projetos (atividades extensionistas de caráter curricular), sendo que, na maioria dos casos, não dispõem de recursos financeiros.

3 – É necessário que os campi ofereçam suporte aos professores na logística de realização dessas atividades, pois, em muitas situações, é imprescindível o uso do ônibus institucional para transporte dos alunos à comunidade ou da comunidade ao IFMA; o apoio de servidores que auxiliem professores e alunos na execução das ações; e a disponibilização e transporte de materiais para a realização das atividades – tarefas que, na prática, têm ficado sob responsabilidade exclusiva do docente que acompanha a turma.

A realização de atividades de extensão, sejam elas inseridas no currículo ou não, exige planejamento e organização. A presença e o apoio da Instituição na execução dessas atividades fortalecem o vínculo entre discentes, docentes, comunidade e a própria Instituição.

Espera-se que esta tese contribua de forma significativa para a melhoria da qualidade das atividades extensionistas ofertadas pelo IFMA. Sugere-se, para pesquisas futuras, a análise da inserção da extensão sob a perspectiva dos discentes, bem como a avaliação da atuação desses alunos nesses projetos, dentro e fora do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior). **Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira**. 3. ed. atual. e rev.; n. 2. Brasília, DF: ANDES-SN, 2003.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>. Acesso em: 1 ago. 2025.
- ARIENTI, Wagner Leal. Sobre a implementação da inserção da extensão: caracterizações e preocupações. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 20, n. 45, p. 168-189, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/89716>. Acesso em: 1 ago. 2025.
- AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco *et al.* A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. *In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM CONTABILIDADE*, 4., 2013, [S.l.]. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2013. p. 13-31.
- AZEVEDO, Crislane. A formação do docente em história como profissional do magistério da educação básica. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 55-82, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23851>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- BASSO JÚNIOR, Ademor Fábio *et al.* Triangulação: uma ferramenta de validade e confiabilidade. **Sinergia: Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 19-28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/sinergia/article/view/5441>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- BENETTI, P. C.; SOUSA, A. I.; SOUZA, M. H. N. Inscripción de créditos en los cursos de graduación de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. *In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITÁRIA*, 12., 2013, Quito. **Anais [...]**. Quito, Equador: [s. n.], 2013.
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília, DF: UNESCO, 2008.
- BEZERRA, Adrielle Nara Serra; SOUSA, Francisca Márcia Lima de; COLARES, Anselmo Alencar. A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma praxis emancipadora. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 01-22, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20879>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. v. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 674 p.
- BONILHA, Ana Lucia de Lourenzi. Reflexões sobre análise em pesquisa qualitativa. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 8-10, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rngen/a/kHfhx5GJ9GQp88qKkY3BfxH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BORBA, Siomara; VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção teórica do real: uma questão para a produção do conhecimento em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 23-37, 2010. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no2/3.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 43, n. 5, p. 1-10, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2299>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 12.448, de 30 de abril de 2025**. Dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma de execução mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2025 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12448.htm. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 28 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o Ensino Superior no Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-504631-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. **Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 608, de 3 de outubro de 2018.** Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ces-608-2018-10-03.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n. 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 n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 576, de 9 de agosto de 2023.** Revisão da Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRITO, Antonia Edna; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Currículo da formação inicial de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (org.). **Formação de professores para uma educação básica.** Petrópolis: Vozes, 2022. p. 1-232.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Repensando o papel da universidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, p. 104-108, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/R8h3p6q9ndKm3JkLDg6ZGcF/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

CASTRO, Vera Lúcia Cezar de; BARBOSA, Loiraci Lopes; RAMIREZ, Vera Lúcia. A construção da proposta pedagógica em instituições de educação superior. **Diálogo**, Maringá, n. 15, p. 43-58, 2009. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/131>. Acesso em: 15 ago. 2025.

CATANI, Afrânio Mendes. O papel da universidade pública hoje: concepção e função. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 2, n. 4, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15023>. Acesso em: 15 ago. 2025.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUI, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 7 maio 2024.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

CHAUI, Marilena. Contra a universidade operacional: a greve de 2014 (8 de agosto de 2014). **Aula Magna USP**, São Paulo, 2014.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (Conif). Nota oficial: impactos do Decreto n. 12.448/2025 na Rede Federal de EPCT. Brasília, 14 maio 2025. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/geral/nota-oficial-impactos-do-decreto-no-12-448-2025-na-rede-federal-de-epct>. Acesso em: 8 ago. 2025.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (CONIF). **Diretrizes para a Curricularização da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: Forproext/FDE/Rede Federal, 2020. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

CORRÊA, Tuane Martins. Movimentos da inserção da extensão na formação docente no curso de Licenciatura em Física da UFSC. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

CORRÊA, Tuane Martins; LEONEL, André Ary; CORDEIRO, Marinês Domingues. Impactos de um projeto de extensão na formação docente em Física: o LABIDEX e a política de extensão na UFSC. **Revista Insignare Scientia – RIS**, Chapecó, v. 6, n. 5, p. 177-199, 2023. DOI: 10.36661/2595-4520.2023v6n5.14075. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/14075>. Acesso em: 30 mar. 2025.

CORTEZ, Jucelino *et al.* A curricularização da extensão no curso de licenciatura em Física da Universidade de Passo Fundo. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 165-171, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/12887>. Acesso em: 15 ago. 2025.

COSTA, Allysson; DEBALD, Blasius Silvano. Inserção da extensão e estratégias docentes para a aprendizagem ativa. In: **Educação em transformação: práxis, mediações, conhecimento e pesquisas múltiplas**. Rio de Janeiro: E-Publicar, 2022. v. 2, p. 69-85.

CRESWELL, J. W.; TASHAKKORI, A. Differing perspectives on mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, Thousand Oaks, v. 1, n. 4, p. 303-308, 2007b.

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, p. e90670, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jY9GgBb45W8YhHLQYCggLNt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

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

<https://www2.fag.edu.br/professores/solange/INTEGRA%C3%87%C3%83O,%20ENSINO%20PESQUISA%20E%20EXTENS%C3%83O/BIBLIOGRAFIA/DIAS,%20Ana%20Maria%20Iorio.%20Discutindo%20caminhos%20para%20a%20indissociabilidade%20....pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, p. 145-154, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faceba/v22n40/v22n40a13.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia Cêa; RUMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Gonçalves (org.). Rio Grande : Ed. da FURG, 2019. p. 87-124.

Evangelista, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. [S.n: S.l.], 2012. Disponível em: [olinda_como-analisar-documentos.doc](#). Acesso em: 15 ago. 2025.

EXTENSÃO. Dicionário Online – Dicionário Caldas Aulete – Significado de extensão. Disponível em: <https://aulete.com.br/extens%C3%A3o>. Acesso em: 30 maio 2025.

BUROCRACIA. Dicionário Online – Dicionário Caldas Aulete – Significado de burocracia. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/burocracia>. Acesso em: 1 ago. 2025.

FIALHO, Nadia Hage. A missão da universidade. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 7, n. 10, p. 25-42, 1998.

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

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2012.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Brasília, DF: FORPROEX, 1987. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Henrique *et al.* O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

FRIESE, Susanne. **Atlas.ti 8 Windows: guia rápido**. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2019. 72 p.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê? **Revista Instituto Paulo Freire**, São Paulo, v. 15, p. 1-18, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa em educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 47-56, 2021. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/546>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 59, p. 61-88, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KzhSH7F5pFyZnMyWkXSdpst/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2025.

GIL, Antonio Carlos. Plano Nacional de Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lisete Regina Gomes Ferreira (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes; BONACELLI, Maria Beatriz Machado. Repensando o papel da universidade no século XXI: demandas e desafios. **Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 9, n. 18, p. 1-14, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2623>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Curitiba, v. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://revista.ufr.br/rep/article/view/e202114>. Acesso em: 15 ago. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2022.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. Inserção da extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, 13., 2015, [S.l.]. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2019-2023)**. São Luís: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/IFMA-PDI-PRINCIPAL-v18-20190626-visualizacao.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA). Quem somos. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/quem-somos/>. Acesso em: set. 2024.

JAROSZEWSKI, Inajara Batista *et al.* Inserção da extensão na prática: a experiência no curso de Licenciatura em Letras do IFRS-Campus Bento Gonçalves. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 8, n. 3, p. 50-64, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6804>. Acesso em: 15 ago. 2025.

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2004, [S.l.]. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2004. p. 1-6. Disponível em: [as-praticas-curriculares.pdf](#). Acesso em: 23 maio 2025.

JUNGER, Alex Paubel *et al.* Curricularização da extensão: reflexos em inovação e formações pedagógicas na educação básica. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 4, p. e3554-e3554, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3554>. Acesso em: 15 ago. 2025.

KLÜBER, Tiago Emanuel. Atlas.ti como instrumento de análise em pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 5-23, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1326>. Acesso em: 15 ago. 2025.

KOCHHANN, Andréa. Formação de professores na extensão universitária: uma análise das perspectivas e limites. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 276-292, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29206>. Acesso em: 15 ago. 2025.

KOCHHANN, Andréa. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. 2019. 548 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36801>. Acesso em: 26 jul. 2025.

KOCHHANN, Andréa; SILVA, Maria Eneida da; AMORIM, Maria Cecília Silva de. Extensão universitária acadêmica, processual e orgânica: um projeto de formação de professores. **Revista UFG**, Goiânia, v. 18, n. 22, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/51563>. Acesso em: 15 ago. 2025.

KOIFMAN, Lilian. A função da universidade e a formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 145-146, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/GQ7ZBk5wJggDGzJSgNnBSkz/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

LAMARRA, Norberto Fernández. Universidade. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lisete Regina Gomes Ferreira (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 31, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, 2018.

MANZINI, Eduardo J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]. A pesquisa qualitativa em debate**. Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD-ROM. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 1 ago. 2025.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 327-346, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24770>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MESQUITA FILHO, Alberto. Integração ensino-pesquisa-extensão. Palestra proferida no II Simpósio Multidisciplinar “A Integração Universidade-Comunidade”, Mesa Redonda “O Princípio da Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão”, realizada em 9 de outubro de 1996, Universidade São Judas Tadeu – USJT. São Paulo: USJT, 1996. Disponível em: <https://fag.edu.br/upload/arquivo/1600525110.pdf>. Acesso em: 7 maio 2024.

MILITÃO, Andréia Nunes; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de; FONTANA, Maria Iolanda. Os objetos de estudo nas pesquisas do campo de formação de professores. *In*: CURADO-SILVA, Katia A. C. P.; PEREIRA, Viviane C. V.; SANTOS, Quêrem D. O. (org.). **A formação de professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico**. Jundiaí: Paco Editorial, 2024. p. 97-122.

MILITÃO, Andréia Nunes; TUTTMAN, Malvina Tania. Condições para a inserção curricular da extensão na educação superior. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS**, Campo Grande, v. 30, n. 59, p. 16-32, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/22304>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odecio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/v9n3/07.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2015.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Universidade hoje – ensino, pesquisa, extensão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 123-142, ago. 1998. Disponível em: [SciELO Brasil - Universidade hoje - Ensino, pesquisa, extensão Universidade hoje - Ensino, pesquisa, extensão](https://www.scielo.org/pdf/eb/v19n63/123-142.pdf). Acesso em: 16 ago. 2025.

NOBRE, Barbara Bittencourt; CASARIN, Roberson Geovani. Representações sociais acerca das diferenças entre sexo e gênero. **Revista Foco**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. e4143, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4143>. Acesso em: 17 ago. 2025.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 35-47, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18932>. Acesso em: 15 ago. 2025.

NEVES JÚNIOR, Edson José; MAISSIAT, Jaqueline. Alternativas para creditação curricular da extensão: definições conceituais e análise normativa. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 588-611, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 17 ago. 2025.

OLIVEIRA, Carla Viviane Novais Cabral de; TOSTA, Marielce de Cássia Ribeiro; FREITAS, Rodrigo Randow de. Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Production Engineering**, Itajubá, v. 6, n. 2, p. 114-127, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/30835>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, 2020. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/educacao-profissional-e-tecnologica-em-revista-v-4-n-1-2020/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PEREIRA, Ana Maria Sotero. Pedagogia da alternância e a curricularização da extensão popular na formação inicial de professores. **Educação e Fronteiras**, Dourados, p. e021018-e021018, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/16509/9086>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto; VITORINI, Rosilene Alves da Silva. Inserção da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19047>. Acesso em: 16 maio 2025.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PINHEIRO, Jonison Vieira; NARCISO, Christian Silva. A importância da inserção de atividades de extensão universitária para o desenvolvimento profissional. **Revista Extensão & Sociedade**, Natal, v. 14, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/28993/16563>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PINSONNEAULT, Alain; KRAEMER, Kenneth. Survey research methodology in management information systems: an assessment. **Journal of Management Information Systems**, New York, v. 10, n. 2, p. 75-105, 1993.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 3 abr. 2025.

PRATES, Eli Andrade Rocha; LIMA, Felipe Arruda de; MOSSIGNATTI, Lucas Antônio. Ensino, pesquisa e extensão: indissociabilidade ou interlocução?. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 26, n. 285, 2022. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/2631/1525?inline=1>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PUHL, Mário José. O conhecimento e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 69, p. 222-232, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645281>. Acesso em: 15 ago. 2025.

QLIK. **Qlik Sense no Windows – Ajuda**. Disponível em: <https://help.qlik.com/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

RAMOS, Nathália Barros; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Extensão universitária como espaço formativo na formação inicial de professores dos anos iniciais. **Pensar Acadêmico**, Manhauçu, v. 18, n. 2, p. 359-370, 2020. Disponível em: <https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1881>. Acesso em: 15 ago. 2025.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, tipologias e proposições sobre extensão universitária no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 41-47, 1996. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2610>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael Barbosa de. **Políticas públicas**: introdução. Porto Alegre: Jacarta, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 23, p. 137-202, 2005.

SANTOS, Diego Junior da Silva *et al.* Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, Maringá, v. 15, p. 121-124, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dpjo/a/cpSn3rmDvrkMNTThj7bsPxgh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SANTOS, Lucíola Licínio. A pesquisa nos campos do currículo e da formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 11-22, 2015. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/110>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SANTOS, Paloma Marques dos. **A “fronteira” universidade-escola: um estudo a partir da inserção da extensão na formação de professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas, Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2019.

SANTOS, Paloma Marques dos; GOUW, Ana Maria Santos. Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 922-946, 2021.

SENA, Ivana Paula Freitas de Souza. Ensino, pesquisa e os desafios da inserção da extensão. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS**, Campo Grande, v. 30, n. 59, p. 190-207. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/21037>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SGUISSARDI, Valdemar. As missões da universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 38-56, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/51381>. Acesso em: 15 ago. 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**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SIGELMANN, Elida. Tipos de pesquisa: aspectos metodológicos específicos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, p. 141-155, jul./set. 1984. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/abp/article/view/19012/17746>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA JUNIOR, Luiz Alberto; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/yBwC9L74v4vD3s4PwVXggsk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Ana Lúcia de Brito *et al.* Importância da extensão universitária na formação profissional: Projeto Canudos. **Revista de Enfermagem UFPE On Line**, Recife, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaenfermagem/article/view/242189>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; PACHECO, Eliezer Moreira. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e13658-e13658, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13658>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 209-224, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5YDbJGbDWRkkTr8bDhvZnBh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Franklin Leopoldo. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, p. 295-304, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/sChGgpZPhMty6rW9V3w4NKH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Kátia Curado; KOCHHANN, Andréa. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 703-725, 2018. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8572>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Sara; MURARO, Darcísio N. Conhecer para transformar – a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1–19.

SLEUTJES, Maria Helena Silva Costa. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. **Revista de Administração Pública**, v. 33, n. 3, p. 99-101, 1999. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/7639>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SOARES, Leandro Rafael; FARIAS, Milene Cristine Moreira; FARIAS, Michelle Moreira. Ensino, pesquisa e extensão: histórico, abordagem, conceitos e considerações. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 9, n. 1, 2010. DOI: 10.14393/REE-v9n12010-20564. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20564>. Acesso em: 7 maio 2024.

SOUZA, Janice Aparecida Janissek de *et al.* Concepções de universidade no Brasil: uma análise a partir da missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v. 6, n. 4, p. 216-233, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p216>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SOUZA, Vânia de Fátima Matias de *et al.* Curricularização da extensão nos cursos de licenciatura: uma análise da produção científica brasileira. **Educação: Teoria e Prática**, v. 33, n. 66, e38, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17106>. Acesso em: 15 ago. 2025.

TEIXEIRA, Nádia França. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 12, n. 2, 2015. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1289>. Acesso em: 1 ago. 2025.

TELLO, César. El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis. **Escuela de Humanidades**, Universidad Nacional de San Martín (Buenos Aires, Argentina), 2011.

TIMM, Ursula Tatiana; GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira. A curricularização da extensão universitária em um curso de formação de professores de matemática. **Cadernos Cenpec | Nova Série**, v. 8, n. 1, 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista Simbio-Logias**, [S.l.], v. 12, n. 17, p. 67-84, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Verve: Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol**, São Paulo, n. 2, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4618>. Acesso em: 15 ago. 2025.

TRANSKRIPTOR. O que é software de transcrição de áudio? **Transkriptor**, Dubai, 22 out. 2024. Disponível em: <https://transkriptor.com/br/o-que-e-software-de-transcricao-de-audio/>. Acesso em: 12 maio 2025.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998.

VASCONCELLOS, Liliana; GUEDES, Luís. E-surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 10., 2007, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEA/USP, 2007.

VÍCTORA, Ceres Gomes. Uma ciência replicante: a ausência de uma discussão sobre o método, a ética e o discurso. **Saúde e Sociedade**, v. 20, p. 104-112, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ZgFznRjRwv4kM77DRPmM7Qk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

WACHOWICZ, LÍlian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 171-181, 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3541>. Acesso em: 15 ago. 2025.

WALTER, Silvana Anita; BACH, Tatiana Marceda. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do atlas.ti. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 275-308, 2015. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/236>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ZANATA, Eliana M.; MINGUILI, Maria da Glória; DAIBEM, Ana Maria Lombardi. Orientações teórico-práticas sobre Projeto Político-Pedagógico: conceituações. São Paulo: CENEPP-UNESP, 2013. Disponível em: https://www.iq.unesp.br/Home/graduacao/orientacoes-teorico-praticas-sobre-projeto-politico-pedagogico_conceituacoes.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

ZANON, Denise Puglia. O **processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciandos na UEPG**. 2022. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

ANEXO E APÊNDICES

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO: ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Pesquisador: ANA JULIA REGO VIEIRA DA LUZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75561123.1.0000.5160

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: [6.559.975](#)

Apresentação do Projeto:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras, contudo a sua história inicia realmente em 1909, com a instituição da Escola de Aprendiz e Artífices criada pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro daquele ano, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, com a finalidade de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho, sendo a do Maranhão instalada em São Luís no dia 16 de janeiro de 1910. Ao longo de um pouco mais de um século de existência o, hoje, Instituto Federal do Maranhão (IFMA), percorreu um longo trajeto, mudando não somente o nome, como mostra a Figura 01, mas também a sua missão e compromisso com a sociedade maranhense. Figura 01: HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. Fonte: Produzido pela autora, com informações do PDI IFMA(2019). O que podemos observar é que a história desta instituição é marcada por sua evolução, acompanhando as necessidades da comunidade, como em 1989, com a mudança de Escola Técnica para Centro Federal de Educação Tecnológica, quando passou a oferecer cursos de graduação e pós-graduação, aumentando assim a oferta de vagas no Ensino Superior, democratizando esse nível de ensino. Atualmente o IFMA possui trinta campi, três Centros de Referência Educacional, um Centro de Referência Tecnológica, um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, quinze

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

CEP: 79.825-070

E-mail: cep@ufgd.edu.br

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS Comitê de Ética com Seres Humanos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar, voluntariamente, da pesquisa **“A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO: ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA”*** sob a responsabilidade da pesquisadora **Ana Júlia Rêgo Vieira da Luz**, a qual pretende investigar a implementação da Política de Curricularização da Extensão Universitária nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Maranhão.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de resposta de questionário enviado via plataforma eletrônica e/ou por entrevista realizada por plataforma de vídeo conferência. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para sistematizar o conhecimento sobre a Política de Curricularização da Extensão Universitária, colaborando para a compreensão acerca dessa política educacional, enriquecendo ainda o campo da Formação de Professores e das Políticas Educacionais.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): deverá responder questionário a ser disponibilizado de forma on-line e/ou conceder entrevista que será gravada.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo o risco previsto no protocolo graduado no nível mínimo. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, a sua integridade física, moral e/ou intelectual.

Benefícios: ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre a formação de professores e as políticas educacionais. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos aos entrevistados.

Despesas com a pesquisa: a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ana Júlia Rêgo Vieira da Luz no telefone: (86) 98807-9852 ou pelo e-mail, anajulia@ifma.edu.br. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)** pelo Fone: **Telefone: (67) 3410-2853**, e-mail do CEP/UFGD: cep@ufgd.edu.br; Endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados – MS, CEP 79825-070; Horário de atendimento: **das 8h às 12h**. 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa “**A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO: ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA**”*, onde a pesquisadora Ana Júlia Rêgo Vieira da Luz me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Dourados - MS, de de 2023.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo da pesquisadora: Prof.^a Ma. Ana Júlia Rêgo Vieira da Luz

Telefone para contato: (86) 98807-9852, E-mail: anajulia@ifma.edu.br

Rua Padre Nonato, 828, Piçarra. CEP: 64.014-200. Teresina – PI.

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) pelo Fone: **Telefone: (67) 3410-2853**, e-mail do CEP/UFGD: cep@ufgd.edu.br.

* No decorrer da pesquisa, o título do trabalho foi alterado para *Inserção curricular da extensão universitária nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)*. Contudo, por questões éticas, optamos por manter os documentos em sua versão original, com o título anterior, tal como foram encaminhados ao Comitê e aos participantes.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

O questionário abaixo faz parte da pesquisa de doutorado: **A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO: ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA**, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Júlia Rêgo Vieira da Luz e com orientação da Professora Dr^a Andréia Nunes Militão, o projeto dessa tese é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. O objetivo geral desse trabalho é: investigar a implementação da política de Curricularização da Extensão Universitária nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Maranhão.

Informa-se que os dados coletados com esse questionário serão utilizados exclusivamente para pesquisa e os resultados serão publicados em periódicos e na tese de doutoramento.

QUESTIONÁRIO

1 – PERFIL PESSOAL

1 Nome: _____

Email: _____

Nacionalidade: _____

a) Naturalidade: _____

b) Idade: _____

() 23 a 26

() 27 a 30

() 31 a 34

() 35 a 40

() 41 a 45

() 46 a 50

() + de 50 anos

Etnia

() branca

() preta

() parda

() amarela

() indígena

Possui deficiência

() **sim** Qual? _____

() **não**

Sexo

() feminino

() masculino

Estado civil

() Solteiro(a)

() Casado(a)

() Viúvo(a)

- () Separado(a)
 () união estável
 () Vive com o(a) companheiro(a)

Tem filhos?

- () sim. Quantos: _____
() não.

II – PERFIL DE FORMAÇÃO**Formação**

- () Licenciatura - _____
() Bacharelado - _____
() Tecnólogo

Curso: _____

Escolaridade

- () superior – curso: _____
() especialização – curso: _____
() mestrado – curso: _____
() doutorado – curso: _____
() pós-doutorado – curso: _____

Ano da maior titulação

Durante a graduação participou de alguma atividade de extensão.

- () sim
() não

Descreva a(as) experiência(s) de forma sucinta: _____

III - PERFIL PROFISSIONAL

Campus: _____

Função:

- () Professor
() Coordenador de Curso
() Chefe do Departamento de Extensão e Relações Institucionais (DERI)
() Servidor Pró-reitoria de Ensino
() Servidor Pró-reitoria de Extensão

Regime de trabalho

- () 20 h
() 40 h
() D.E.

Tempo como servidor do IFMA

- () até 3 anos
() 4 a 6 anos
() 7 a 25 anos
() 25 a 35 anos

Tempo na função (para coordenador e DERI)

- ☐ 0 a 6 meses
☐ 6 meses a 1 ano
☐ 1 a 2 anos
☐ 3 a 4 anos

Foi eleito para o cargo

- ☐ sim
☐ não

IV – Conhecimento sobre a Extensão Universitária e a Curricularização da Extensão.

Participou de atividades de extensão durante a graduação?

- ☐ sim
☐ não
☐ não lembro

Acredita que a Extensão Universitária teve um papel importante na sua formação profissional?

- ☐ sim
☐ não
☐ foi irrelevante

Já participou de atividades de extensão no IFMA

- ☐ não
☐ organizador
☐ colaborador

Participou do processo de reformulação do PPC do curso e a inserção da Curricularização da Extensão?

- ☐ sim
☐ não

Tem conhecimento sobre os documentos legais que _____ a extensão e a Curricularização da Extensão?

Documento legal	Desconheço	Conheço parcialmente	Conheço fortemente
Constituição Federal, Art. 207.			
Lei 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional			
Lei 13005/2014 – Plano Nacional de Educação			
Resolução IFMA n. 32/2021			
Resolução IFMA n. 162/2022			
Resolução CNE n. 7/2018			
Parecer CNE n. 68/2018			

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADORES

01 – Você participou do processo de implementação da Curricularização da Extensão nos cursos de graduação do IFMA?

Se sim, qual foi o seu papel nesse processo?

Como foi organizado esse processo?

Quem mais participou desse processo?

02 – Qual setor do IFMA foi responsável por orientar esse processo?

03 – Como ocorreram essas orientações?

04 – O IFMA “produziu” algum documento para orientar a realização dessa atividade?

05 – Como foi a escolha da forma de curricularização?

06 – Durante a realização desse processo houve dificuldades?

Se sim, quais?

Pode apontar os motivos que você acha que levaram a essas dificuldades?

07 – O que considera mais significativo durante esse processo de implementação da Curricularização da Extensão?

08 – Qual seu envolvimento com a extensão universitária?

09 – Participou de algum projeto enquanto estudante, ou só teve contato com a extensão depois que entrou no IFMA?

10 – Você considera o tripé Ensino – Pesquisa – Extensão a “base de funcionamento” do IFMA?

11 – Como o curso que você coordena trabalha esse tripé?

12 – Antes da implementação da curricularização seu curso já trabalhava a extensão universitária?

13 – Falando nessas atividades de extensão, elas poderão ser utilizadas na carga horária da extensão curricularizada?

14 – Como é feito o registro dessas atividades?

15 – Existe algum setor responsável por fiscalizar essa execução dessas atividades ou só a coordenação do curso?

16 – Está havendo financiamento para essas atividades curricularizadas?

Se sim, como ocorre?

17 – Em 2023 as novas turmas entraram com seus projetos reformulados com a extensão inclusa, como está sendo essa experiência?

18 – Você acredita que a extensão pode ser uma aliada na formação de licenciandos?

19 – Diante das respostas anteriores, você teria algo mais que gostaria de registrar?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DERI

ROTEIRO ENTREVISTA DERI

01 – Você participou do processo de implementação da Curricularização da Extensão nos cursos de graduação do IFMA?

Se sim, qual foi o seu papel nesse processo?

Como foi organizado esse processo?

Quem mais participou desse processo?

02 – O IFMA “produziu” algum documento para orientar a realização dessa atividade?

03 – No seu envolvimento com a extensão qual atividade costuma desenvolver.

04 - Participou de algum projeto enquanto estudante, ou só teve contato com a extensão depois que entrou no IFMA?

05 – Você considera o tripé Ensino – Pesquisa – Extensão a “base de funcionamento” do IFMA?

06 – O que mudou na Extensão Universitária depois da curricularização?

07 – Como ocorre o registro das atividades de extensão?

08 – E como ocorre a certificação dessas atividades?

09 – Como está o financiamento dos projetos de extensão curricularizadas e não curricularizadas?

10 - Em 2023 as novas turmas entraram com seus projetos reformulados com a extensão inclusa, como está sendo o processo de registro e fiscalização dessas atividades?

11 - Você acredita que a extensão pode ser uma aliada na formação de licenciandos?

12 – Diante das respostas anteriores, você teria algo mais que gostaria de registrar?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

ROTEIRO ENTREVISTA - PROFESSORES

- 01 – Você participou do processo de implementação da Curricularização da Extensão nos cursos de graduação do IFMA?
- Se sim, qual foi o seu papel nesse processo?
- Como foi organizado esse processo?
- Quem mais participou desse processo?
- 02 – Como foi a orientação da coordenação para a implementação?
- Se sim, como ocorreram essas orientações?
- 03 – O IFMA produziu algum documento para orientar essa atividade?
- 04 – Como foi a escolhida a forma de curricularização?
- 05 – Durante esse processo houve dificuldades?
- 06 - O que considera mais significativo durante esse processo de implementação da Curricularização da Extensão?
- 07 - Qual seu envolvimento com a Extensão Universitária no seu campus?
- Se sim, quais projetos trabalhou?
- Foi como coordenador ou membro da equipe?
- Se não, tem algum motivo para não trabalhar a extensão?
- 08 – Participou de algum projeto enquanto estudante, ou só teve contato com a extensão depois que entrou no IFMA?
- 09 – Você considera o tripé Ensino – Pesquisa – Extensão a “base de funcionamento” do IFMA?
- 10 – Você trabalha baseado nesse tripé Ensino – Pesquisa – Extensão?
- Se sim, como acontece esse trabalho?
- Se não, teria alguma razão?
- 11 – as atividades de extensão que você já participou tiveram financiamento?
- Se sim, quem financiou.
- Se não, qual o motivo?
- 12 - Como é feito o registro dessas atividades?
- 13 - Em 2023 as novas turmas entraram com seus projetos reformulados com a extensão inclusa, como está sendo essa experiência?
- 14 – Você acredita que a extensão pode ser uma aliada na formação de licenciandos?
- 15 – Diante das respostas anteriores, você teria algo mais que gostaria de registrar?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PRÓ-REITORIAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

- 1 – Qual a sua participação no processo de Curricularização da Extensão no IFMA?
 - 2 – Como foi a organização da equipe para a condução dessa atividade?
 - 3 – Participou da criação da Resolução IFMA n.32/2021?
 - 4 – Esse documento foi criado somente por sua Pró-reitora ou contou com outras Pró-reitoras e os campi?
 - 5 – Quais dificuldades foram encontradas ao longo do processo?
 - 6 - O que considera mais significativo durante esse processo de implementação da Curricularização da Extensão?
 - 07 –Qual seu envolvimento com a extensão universitária?
 - 08 –Participou de algum projeto enquanto estudante, ou só teve contato com a extensão depois que entrou no IFMA?
 - 09 –Você considera o tripé Ensino – Pesquisa – Extensão a “base de funcionamento” do IFMA?
 - 10 – Houve mudanças significativas no trabalho após a implementação da extensão universitária?
- Se sim, cite algumas dessas intercorrências.
- Se não, a que você deve esse feito?
- 11 – As atividades de extensão via edital podem contar para a curricularização?
 - 12 – Está havendo financiamento para essas atividades curricularizadas?
- Se sim, como ocorre?
- 13 – Em 2023 as novas turmas entraram com seus projetos reformulados com a extensão inclusa, como está sendo essa experiência?
 - 14 – Você acredita que a extensão pode ser uma aliada na formação de licenciandos?
 - 15 – Diante das respostas anteriores, você teria algo mais que gostaria de registrar?