



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR**

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania

**ANA EDNA SACRAMENTO DOS SANTOS**

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:  
UMA ANÁLISE SOBRE OS PROJETOS DE EXTENSÃO REALIZADOS PELO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**

**Salvador  
2018**

**ANA EDNA SACRAMENTO DOS SANTOS**

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:  
UMA ANÁLISE SOBRE OS PROJETOS DE EXTENSÃO REALIZADOS PELO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>.Maria de Fátima Pessoa Lepikson

Salvador  
2018

UCSal. Sistema de Bibliotecas.

**S237 SANTOS, ANA EDNA SACRAMENTO DOS**

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROJETOS DE EXTENSÃO  
REALIZADOS PELO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA  
BAHIA/ ANA EDNA SACRAMENTO DOS SANTOS. – SALVADOR, 2018.**

**92 F.**

**ORIENTADORA: PROFª. DRª. MARIA DE FÁTIMA PESSÔA LEPIKSON.**

**DISSERTAÇÃO (MESTRADO) – UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR. PRÓ-  
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. MESTRADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CI-  
DADANIA.**

**1. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 2. EDUCAÇÃO 3. INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA**

**4. RELEVÂNCIA SOCIAL I. LEPIKSON, MARIA DE FÁTIMA PESSÔA – ORIENTADORA**

**II. UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E  
PÓS- GRADUAÇÃO III. TÍTULO.**

**CDU 378.4**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

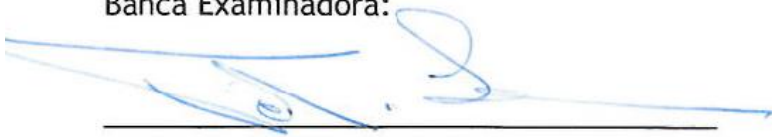
**ANA EDNA SACRAMENTO DOS SANTOS**

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROJETOS DE  
EXTENSÃO REALIZADOS PELO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**

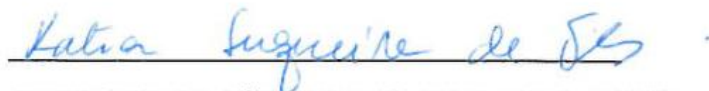
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre  
em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 31 de agosto de 2018.

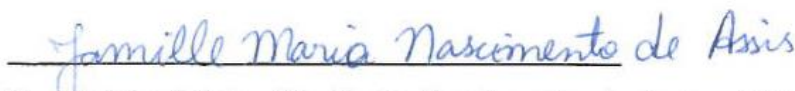
Banca Examinadora:



Prof.(a) Dr.(a) Maria de Fátima Pessoa Lepikson - UCSAL (orientadora)



Prof.(a) Dr.(a) Kátia Siqueira de Freitas - UCSAL



Prof.(a) Dr.(a) Jamille Maria Nascimento de Assis - IFBA

A todos(as) trabalhadores(as), que, na luta diária pela sobrevivência,  
não puderam estudar.

## AGRADECIMENTOS

À divindade pela luz, força, companhia e eterna proteção.

A Pedro Artur e João Paulo, inusitados presentes do universo, pelo apoio, compreensão e amor.

À Vive Moreira, pelo estreito reencontro, estímulo e apoio. Pegastes em minha mão como guias uma menina que esboça seus primeiros desenhos.

Ao Psicanalista Sérgio Figueiredo Santana (*in memoriam*), pelo carinho, respeito, subversão, transcendental e anos de contribuição para descoberta de mim.

À minha mãe, Altamira Sacramento Franco (*in memoriam*) pelo meu existir.

À minha tia Raimunda Sacramento Franco (*in memoriam*), pelos anos de amor, admiração e respeito.

Aos avós maternos (*in memoriam*), pelo eternal amor.

À Aninha Galvão e Mide Romana, pela intensa amizade, amor, união e por perceberem mesmo antes de mim um possível potencial intelectual.

À Valdeluce Nascimento, pela amizade, incentivo e assunção de responsabilidades que provavelmente eram minhas.

À Monik Praxedes e Tati Ramos, pelo apoio e amizade.

À Psicanalista Ana Cláudia Gaião, pela firmeza, análise e o místico.

À Milena Pondé, pelas reflexões, o especialíssimo cuidado e crença em mim.

Às minhas irmãs, Cláudia, Cristina, Lícia e Rosa, pelo amor incondicional.

Às novas irmãs Gilmara e Vânia, pelo estímulo.

Aos familiares que residem no Calabar, pelo apoio e admiração.

Aos funcionários da UCSAL, pela paciência.

À Maria de Fátima Pessoa Lepikson, pela competência, generosidade e tolerância. Sem você a conclusão do mestrado não seria possível. Para sempre grata.

Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.  
Mais do que máquinas, precisamos de afeição, de doçura.  
Sem essas virtudes a vida será de violência e tudo será perdido.

Charles Chaplin

## RESUMO

Esta dissertação destaca a importância da Extensão Universitária para a sociedade brasileira, direcionando o debate sobre a história da educação superior, a criação das universidades e da Educação Profissional no país. Objetiva fazer uma análise sobre os projetos de extensão realizados pelo Instituto Federal da Bahia numa perspectiva da sua relevância social. O percurso metodológico consiste em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental, sendo analisados nove projetos de extensão realizados pela instituição, cuja escolha se deu pelo critério de acessibilidade e disponibilidade dos mesmos. Conclui-se que, ainda com limitações, as ações extensionistas do Instituto Federal da Bahia têm relevância social, podendo beneficiar comunidades do seu entorno. Observa-se a necessidade de maior interlocução com a sociedade organizada, outras instituições e, sobretudo, diretamente com as comunidades para que se possa contribuir de forma mais relevante para o desenvolvimento das mesmas.

Palavras-Chave: Extensão Universitária. Educação. Instituto Federal da Bahia. Relevância social.



## ABSTRACT

This dissertation highlights the importance of University Extension for Brazilian society, directing the debate on the history of higher education, the creation of universities and Professional Education in the country. It aims to make an analysis of the extension projects carried out by the Federal Institute of Bahia in a perspective of its social relevance. The methodological path consists of a qualitative research of bibliographical and documentary character, being analyzed nine projects of extension made by the institution, whose choice was given by the criterion of accessibility and availability of the same ones. It is concluded that, still with limitations, the extension actions of the Federal Institute of Bahia have social relevance, being able to benefit communities of its surroundings. There is a need for greater interaction with organized society, other institutions and, above all, directly with communities so that they can contribute in a more relevant way to their development.

**Keywords:** University Extension. Education. Federal Institute of Bahia. Social relevance.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Distribuição da Rede de Institutos Federais pelo Brasil .....	50
Figura 2- Espacialização dos Campus do IFBA na Bahia .....	56
Figura 3 - Organograma da organização da Pró-Reitoria de extensão do IFBA .....	72

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Propostade projetos por área temática .....	76
Gráfico 2 - Proponentes dos projetos de extensão do IFBA .....	77

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Escolas de Aprendizes Artífices criadas em 1909 .....	44
Quadro 2 - Periodização da Interlocução com as Instituições de Ensino Superior ...	63
Quadro 3 – Objetivos dos projetos pesquisados .....	78
Quadro 4 – Objetivos dos projetos pesquisados .....	81

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Crutac	Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFBA	Instituto Federal da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Política Nacional de Extensão
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
FORPROEX	Política Nacional de Extensão Universitária
RJ	Rio de Janeiro
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SP	São Paulo
UDF	Universidade do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1414</b>
<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL</b> .....	<b>20</b>
1.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – UM RESGATE HISTÓRICO .....	2020
1.2 A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO PAÍS: UM ÁRDUO CAMINHO .....	2323
1.3 UNIVERSIDADE PÚBLICA: UMA INSTITUIÇÃO SOCIAL.....	2828
<b>CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b> .....	<b>3535</b>
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	34
2.2 O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL - DA REPÚBLICA AOS INSTITUTOS FEDERAIS .....	4141
2.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	48
2.4 INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA – BREVE HISTÓRICO DA “ESCOLA DO MINGAU” A “IFETIZAÇÃO” .....	5453
<b>CAPÍTULO 3 - A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL</b> .....	<b>6161</b>
3.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM TRAÇADO HISTÓRICO.....	6262
<b>CAPÍTULO 4 - A EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: UMA ANÁLISE DE PROJETOS</b> .....	<b>7169</b>
4.1 ÁREAS TEMÁTICAS.....	76
4.2 PROPONENTES DOS PROJETOS.....	7777
4.3 OBJETIVOS DOS PROJETOS.....	78
4.4 PARCERIAS PARA EXECUÇÃO DOS PROJETOS .....	8080
4.5 PÚBLICO - ALVO /PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EXTERNA.....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>8383</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>86</b>

## INTRODUÇÃO

A história da sociedade brasileira sempre foi marcada por grandes mudanças sociopolíticas, econômicas e culturais, as quais desenham cenários que na maioria das vezes não são favoráveis para toda a sociedade. Mudanças estas que afetam o modelo de produção, as formas de organização e relações de trabalho e o modo do Estado elaborar e gerir suas políticas públicas.

No que se refere à educação brasileira, pode-se dizer que, embora tenha passado por mudanças significativas, em nenhum momento ela esteve realmente comprometida com um projeto de nação soberana, pautada na defesa da liberdade e emancipação do seu povo. Ao contrário, teve muitas vezes suas diretrizes voltadas para atender aos interesses da classe dominante, vista com pouca relevância “[...]nunca foi algo fundamental no Brasil. [...] é tida como assunto menor” (FERNANDES, 1992 apud FRIGOTO, 2003, p. 158).

Isso fica evidente neste estudo quando se discute sobre a história inicial do Ensino Superior no país, mostrando suas dificuldades para ser implementado, tendo em vista que estava diretamente ligado à vontade de Portugal. Não muito diferente foi a criação da universidade e da educação profissional. É possível afirmar que tanto a educação superior quanto a profissional passou por problemas para se materializarem, porém de natureza distintas, considerando que aquela era para elite, e esta era para os filhos dos “desvalidos da sorte”. Tortuoso também é o percurso da extensão universitária, do seu iniciar no espaço acadêmico aos seus conceitos e constituição como um processo acadêmico imprescindível para instituições de ensino superior e para a sociedade.

Sob o discurso da modernização na educação, a partir da segunda metade dos anos 90, foram implementadas novas políticas públicas, principalmente na educação básica, na sua forma de financiamento e modelo de gestão. No que se refere à educação profissional, a partir de 2004 deu-se início ao processo de expansão da rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, observada posteriormente por meio da criação de novas unidades de ensino, ampliação do quadro de vagas e criação de novos cursos; elevando, assim, alguns Centros Federais de Ensino Tecnológico – CEFET à condição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, equiparando-os à universidade.

É nessa conjuntura que se encontra o Instituto Federal da Bahia. No processo de transição, a administração central adquire nova estrutura funcional, tendo como divisão executiva não mais uma diretoria geral e sim uma reitoria e cinco pró-reitorias. Inclusive a pró-reitoria de extensão, prevista na nova legislação.

Diferente do ensino e da pesquisa, a extensão não é uma prática universitária que seja frequentemente debatida dentro da academia. Esta situação colabora para que a comunidade acadêmica e a sociedade tenham uma compreensão muito limitada sobre a mesma, assim, desconhecendo também seu potencial, abrangência e nuances legais, teóricas e institucionais que a circundam.

Tais circunstâncias foram também essenciais no sentido de motivar esta proposta de investigação científica denominada de **Extensão Universitária: um estudo sobre os projetos de extensão universitária desenvolvidos pelo Instituto Federal da Bahia**. Buscamos, neste trabalho, compreender primeiramente a Extensão a partir de uma visão mais geral, e depois no Instituto Federal da Bahia (IFBA). Posteriormente, dadas às condições, buscamos entender a história de surgimento das universidades brasileiras, o estabelecimento dos conceitos, seu papel e aceitação. No âmbito local, sua relação com a sociedade, áreas temáticas, público-alvo e potencial de mudança social.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A escolha pela ciência não se limita apenas a orientação acadêmica, decorre também pela demanda do próprio objeto em questão, que requer um conhecimento mais sistematizado no que tange a teorias, conceitos e metodologia. A ação metodológica para a concretização de uma investigação exige atenção e criticidade. Atenção no sentido de zelo pelos conteúdos estudados, pelos procedimentos empregados e tratamento com a coleta e análise dos dados e do objeto. Assim, procuramos nos apropriar do objeto a partir da sua evolução histórica, do seu movimento e das contradições desse processo, compreendendo que “[...] investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui.”(FRIGOTO, 1995, p.4).



Dessa forma, foi elaborado como problema dessa pesquisa a seguinte questão: em que medida os projetos de extensão universitária, realizados pelo Instituto Federal da Bahia, têm relevância social? Assentamos - o no limite de uma investigação de mestrado, da pesquisadora e o reconhecemos como de importância científica e social. E como objetivo geral : analisar a relevância social dos projetos de extensão universitária desenvolvidos pelo Instituto Federal da Bahia, ao passo que os objetivos específicos são:

- Identificar a relação social estabelecida entre a comunidade do entorno do Instituto Federal da Bahia;
- Analisar de que forma os projetos de extensão desenvolvidos contribuem para efetivação do papel social do IFBA.

O interesse pelo tema surgiu a partir da realização de ações de extensão em uma comunidade do entorno do *campus* Simões Filho, no exercício da profissão de assistente social e durante a execução de um projeto da FAPESB (2012) na referida comunidade. Foi delimitado como o universo geográfico para coleta dos dados empíricos a Pró-Reitoria de Extensão, local onde se encontram todos os projetos de extensão, a partir dos editais lançados pela mesma. A pesquisa se concentra no período de 2015 e 2016, por serem os anos recentes, e também pelo fato dos projetos já terem sido executados e disporem dos seus respectivos relatórios.

A proposta de investigação ambicionou colaborar com reflexões que agreguem à elaboração teórica a respeito da temática, se aproximando do que concretamente é a extensão universitária no IFBA. Foi de natureza qualitativa, por entendermos que seja a que melhor atenda a uma pesquisa social em educação e por possibilitar a compreensão da realidade para além dos dados quantificáveis.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa está voltada para dar conta dos significados, crenças, motivos, valores, os quais estejam direcionados para as relações, fenômenos e atitudes que não podem ser quantificáveis. Adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Estas consistem, em termos gerais, “[...] em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com os quais podem estar relacionados.” (RICHARDSON, 1999, p. 230).

No presente estudo as categorias principais foram apropriadas de modo a esclarecer, no âmbito teórico, as formulações a respeito da Extensão. Desenvolvendo, assim, uma parte específica, que orienta o olhar a propósito deste trabalho, de maneira a entender o objeto, a partir das elaborações que antecederam esta pesquisa e com vistas a adentrar na revisão da literatura sobre a temática em questão.

Nesse sentido, foram coletados dados na pró-reitoria de extensão, a fim de compreender a dimensão teórica e prática da extensão realizada pelo IFBA, esclarecendo em que medida e dimensões os objetivos, áreas temáticas, parcerias, público-alvo e potencial de mudança social estão presentes nos projetos de extensão desenvolvidos pelo Instituto. O percurso metodológico foi realizado por meio do estudo bibliográfico e trabalho de campo.

a) O estudo bibliográfico

Foi efetivado levando em consideração realidade social, política, econômica e cultural sobre a categoria extensão universitária, importante para um estudo mais crítico. Fez-se imprescindível, também, o estudo sobre a história do ensino superior, a universidade e a educação profissional, com suas várias dimensões teóricas.

b) Trabalho de campo

Selecionados e analisados os conceitos e a viabilidade de interpretação da realidade, chegamos a ela para compreender, de fato, os projetos de extensão desenvolvidos pelo IFBA por meio do trabalho de campo. Nesse sentido, coletamos os dados a partir de um roteiro de pesquisa previamente construído para esse objetivo. De posse dos dados, os categorizamos e procedemos à análise de acordo com a teoria e legislação vigentes sobre o tema.

Com foco nas políticas sociais do país, a Política Nacional de Extensão orienta que as ações extensionistas tenham como norte oito grandes áreas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação e Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho. Considerando que essa quantidade de áreas não exaure a amplitude das políticas sociais e percebendo a necessidade de se discutir sobre gênero e sexualidade, uma área com essa denominação foi criada pelo Instituto para que proponentes apresentassem projetos com essa temática.

De posse dessa informação e também tendo conhecimento de que o IFBA (via site), em 2016, selecionou 59 propostas de extensão e, em 2017, 37, a escolha pelos projetos de extensão realizados pelo IFBA ocorreu anterior à pesquisa de campo, durante o processo de orientação acadêmica. Assim, foram escolhidos cinco projetos de cada ano e, em virtude da afinidade da mestranda com determinados conteúdos, definiu-se pelas seguintes áreas temáticas: Educação, Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade e Cultura. Entretanto, foi preciso fazer alguns ajustes, pois alguns projetos de 2017 estavam em execução e outros ainda não possuíam relatório final. Dessa maneira, não foi possível a análise dos projetos do citado ano, sendo estudados quatro projetos do ano de 2015, e cinco de 2016.

Outras alterações foram feitas. Algumas propostas de extensão e seus respectivos relatórios se encontravam arquivados no sistema eletrônico, ao qual a mestranda não pode ter acesso, limitando a sua análise aos que eram impressos e encontravam-se na Pró-Reitoria de Extensão Esta pró – Reitoria foi o local pré-definido para pesquisa de campo por concentrar todos os projetos de extensão do IFBA, os quais foram selecionados a partir dos editais 001/2015 e 001/2016. Compuseram a pesquisa nove projetos, 4 do primeiro ano e 5 do ano subsequente, com as seguintes áreas temáticas: 2015: Meio Ambiente (1), Educação (1), Tecnologia e Produção (1), Cultura (1); 2016: Educação (3), Cultura (1); Gênero e Sexualidade (1).

O IFBA é uma instituição multicampi, abrangendo a região metropolitana de Salvador e o interior do estado. Na tentativa de ampliar a compreensão das atividades de extensão realizadas pela instituição, foram avaliados projetos de 7 *campi* localizados em distintos municípios, nos quais a mesma se insere e realiza atividades de extensão. A saber, em 2015: Meio Ambiente (Seabra), Educação (Irecê e Seabra), Tecnologia e Produção (Eunápolis); 2016: Educação (Juazeiro, Porto Seguro, Vitória da Conquista), Cultura (Eunápolis), Gênero e Sexualidade (Jacobina).

Para a exposição dos resultados deste estudo, a dissertação foi elaborada em três capítulos, sendo o primeiro “A história do Ensino Superior no Brasil”. No momento inicial, será discutido o cenário social e político do período colonial, que já apontava para a divisão de classes, o acesso desigual dos segmentos sociais à educação e as dificuldades para estabelecer esse tipo de ensino no país, em virtude da resistência de Portugal. Também expomos um breve relato da educação superior na ocasião da República. Na segunda parte, trataremos

da criação da universidade no país, destacando seu surgimento tardio e as mudanças enfrentadas ao longo dos anos. A terceira parte contempla assuntos relacionados à universidade pública como uma instituição social cuja finalidade maior se ancora no bem social, sendo moldada de acordo com o contexto social, político, econômico e cultural do país.

No segundo capítulo “A Educação Profissional e Tecnológica”, discutiremos primeiramente a fase inicial da formação profissional, trazendo reflexões sobre para quem e como foi constituída, os entraves e sua ideologia. Depois traremos uma discussão a respeito dos Institutos Federais, levando em consideração a legislação que os criou, seu papel enquanto produtor de conhecimentos para inserção no mundo do trabalho e também elaborador de extensão. Por último debateremos sobre o IFBA, que nasceu em 1909 como “escolas do mingau” e, em 2008, com a Lei 11.982, se “ifetiza”, o que fortalece sua responsabilidade no ensino, pesquisa e extensão.

No terceiro capítulo “A extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia”, discorreremos sobre a extensão de forma geral, dialogando com sua história, conceitos e percepção de alguns teóricos. Por conseguinte, traremos a extensão no IFBA a partir de dados coletados na pesquisa de campo e à luz da teoria e legislação existentes sobre o tema.

Nas considerações finais retornaremos ao objeto e às suas categorias principais, sinalizando para algumas possibilidades quanto à perspectiva da extensão no IFBA, apreendendo a mesma na acepção social e promoção de sujeitos, comunidade, região e sociedade.

## **CAPÍTULO 1- A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

### **1.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – UM RESGATE HISTÓRICO**

Não há como discutir a extensão universitária no Brasil não trilhando os duros caminhos da construção histórica do ensino superior e da criação das universidades no país. Assim, também, é imprescindível entendê-las como instituições sociais cujo compromisso maior deve ser o bem-estar da coletividade, seja por meio da execução da pesquisa, ensino ou extensão.

A chamada descoberta do Brasil ocorreu em um período de ampliação política e econômica de países do chamado “velho mundo”, como Portugal, Espanha, França e Inglaterra. Estes buscavam, de maneira peculiar, dissolver as relações sociais do modo de produção feudal para estabelecer o modo capitalista, haja vista que tais relações impediam o pleno desenvolvimento da economia de capital, mantendo os privilégios da nobreza, impedindo a livre produção e contratação da força de trabalho, levantando restrições ideológicas à acumulação de capital (CUNHA, 2001, p. 20).

Neste período da nossa história, a estrutura social já apontava para uma divisão bastante desigual, a qual posicionava colonizadores e colonos no alto da pirâmide; na sua camada média os funcionários públicos, militares e comerciantes; e na base nada menos que os escravos de origem africana, indígenas e homens brancos livres e pobres.

Além da grande desigualdade entre os segmentos sociais, o período colonial também foi marcado por tentativas de invasão de outros países como a França e a Holanda; interiorização do território nacional; tráfico e escravização de negros. É nessa conjuntura que se inicia o ensino superior brasileiro, por volta de 1570, com os cursos de Filosofia e Teologia e grande participação da Igreja Católica na condução dessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, a educação superior não teve o formato universitário: as aulas eram ministradas em colégios com um único docente, em condições acadêmicas e administrativas precárias, apesar de ser voltado apenas para elite. Para Cunha (1980), o ensino superior realizado entre o século XVI e XVIII é entendido como ins-

trumento de um aparelho educacional a serviço da exploração da colônia pela metrópole.

A colonização brasileira foi, sobretudo, uma forma de intensificar a acumulação de capital da metrópole. Para tanto, Portugal não só utilizou o aparato repressivo da marinha e do exército, como também as suas ideologias. Estas foram transmitidas, em primeira mão, pelos jesuítas, por meio do ensino formal das primeiras letras, secundário e superior.

Já no início do Império, com a chegada da corte portuguesa (1808), impulsionado por conflitos políticos entre Portugal e França, o ensino superior ganhou uma nova configuração cujo interesse principal era atender a demanda de formação profissional da elite, assim “[...] foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subprodutos formar profissionais liberais.” (CUNHA, 1980, p. 62). Consistiram em cursos como medicina, matemática, cirurgia, agronomia, química, economia política, arquitetura, direito, bem como engenharia e jurídicos, entre outros. A saber:

Em 1810, por meio da Carta Régia de 04 de dezembro, é instituída a Academia Militar, inaugurada em abril do ano seguinte. Foi nessa Academia que se implantou o núcleo inicial da Atual Escola de Engenharia da UFRJ [...]. Algumas modificações mais significativas parecem ocorrer com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, instalados no ano seguinte: em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano. (VILLANOVA, 1948 apud FÁVERO, 2006, p. 21).

Segundo Moreira (2001, p.154), os cursos jurídicos tiveram grande influência na formação da elite e do pensamento político do Império, “[...] [constituíam] sem dúvida, centros de irradiação de novas ideias filosóficas, de movimentos literários, de debate e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época”.

Ainda assim, para Cunha (1980, p. 155), a educação superior no Império não passou por grandes alterações, embora alguns currículos e cursos tenham se transformado:

Durante todo o período imperial (1822-1889), o ensino superior ganhou mais densidade. Cátedras se juntaram em cursos que, por sua vez, viraram academia, mas o panorama não se modificou substancialmente. Toda a prosperidade da economia cafeeira não foi capaz de modificar os padrões do ensino superior, a não ser parcial e indiretamente.

Nessa época, a busca pelo ensino superior por parte da “fina flor” da sociedade não estava diretamente relacionada com o desejo de aquisição de um conhecimento mais elaborado e sistematizado. A formação acadêmica objetivava, sobretudo, uma ocupação política e a conquista do “status” que ela oferecia.

Existiam, entretanto, adeptos que tomavam como relevante o processo educativo do indivíduo, visto que, “[...] para os liberais, a criação de uma universidade no país era vista como uma importante tarefa no campo educativo, mesmo quando reconheciam ser a instrução das massas precárias ou quase inexistente.” (CUNHA, 2000, p. 156).

Até a Proclamação da República (1889), o ensino superior no país se desenvolveu de forma ainda morosa, com faculdades isoladas e não sendo constituído, até então, como modelo universitário. Já iniciado o século XIX, o número de estabelecimentos de ensino superior ainda era considerado mínimo, assim justificando o começo da exploração privada nessa área.

A partir daí, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República (1891). As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. O sistema educacional paulista surgiu nesta época e representou a primeira grande ruptura com o modelo de escolas submetidas ao controle do governo central. Dentre os cursos criados em São Paulo neste período, constam os de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica (1896), da atual Universidade Mackenzie, que é confessional presbiteriana. (CUNHA, 2000, p. 157).

Não havia uma preocupação por parte da elite e do Estado no desenvolvimento político e social do país pelo viés da educação. Esta não era vista como um bem, e menos ainda como um bem de todos. Ousaríamos inferir que, já nessa época, a educação foi utilizada como um forte instrumento de manipulação por parte de quem se encontrava no poder, com vistas a fortalecer suas ideias de dominação e manter a ordem de acordo seus objetivos pessoais ou de um pequeno grupo. Invariavelmente, tem sido assim em toda nossa história, podendo ser mais frequente ou não, de acordo com o poder de barganha do grupo dominado.

## 1.2 A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO PAÍS: UM ÁRDUO CAMINHO

A criação da universidade no país ocorreu tardiamente. Para Cunha (2000), tal anacronismo sobreveio em virtude de Portugal acreditar que os estudos universitários contribuiriam para a formação política de determinados segmentos sociais do país que lutavam por independência, principalmente no século XVIII, quando os ideais do Iluminismo começaram a insurgir na América. Segundo o estudioso, “Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente no século XVIII”. (CUNHA, 2000, p.152).

Outro ponto que Cunha (2000) sinaliza como relevante para o surgimento atrasado da universidade foi o fato da referida metrópole não possuir recursos docentes suficientes para abraçar a necessidade educacional da colônia portuguesa. Relata ainda que no século XVI, na Espanha, existiam oito universidades, enquanto em Portugal havia apenas a de Coimbra. Na época da nossa independência, por sua vez, a América espanhola possuía vinte seis ou vinte sete universidades, enquanto o Brasil, nenhuma. Manter-nos menos educados foi uma estratégia que não só garantiu ganhos políticos, mas, sobretudo, econômicos para Portugal.

A primeira universidade brasileira foi criada somente em 1909, no estado do Amazonas. Em 1911, a de São Paulo e no ano seguinte, 1912, a do estado do Paraná.

Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos estados. Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná. (MICHELOTTO, 2006 apud FÁVERO, 2006, p.21).

As três universidades estaduais tiveram vida curta, conservando nos três casos apenas as faculdades de Medicina, Direito e Engenharia. Todas pertenciam à esfera estadual. Apenas em 1920 é instituída a primeira universidade federal, a do Rio de Janeiro, a qual “[...] resultou da reunião das faculdades federais de Medicina e Engenharia (descendentes de cátedras criadas em 1808 e 1810) e de uma faculdade de Direito.”(CUNHA, 2001, p.163).Vale ressaltar que,



Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. E mais, comparando a exposição de motivos do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Alfredo Pinto Vieira de Mello, com a forma simplificada e modesta, em termos de estrutura acadêmico-administrativa da primeira universidade oficial no país, resultaram desse cotejo sérias críticas. (CUNHA, 2001, p. 163).

De acordo com Fávero (2006), apesar dos problemas e da incongruência em torno da criação da primeira universidade oficial, ela teve o mérito de reacender e intensificar a discussão em torno do problema universitário no país. E o debate ganhou expressão por conta da Associação Brasileira de Educação e da Academia Brasileira de Ciências. Nesse âmbito, são destacadas as questões relacionadas à definição das universidades e as suas atribuições, autonomia e o modelo administrativo a ser adotado no país.

Para Oliven (2002), a Escola Politécnica do Rio de Janeiro significou uma reação contra o positivismo, e se intensificou com a fundação, em 1916, da Academia Brasileira de Ciências, onde foram discutidos assuntos relacionados à pesquisa e ao ensino superior brasileiro. Tal reação foi continuada com o surgimento, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE), que defendia, principalmente, a criação do Ministério da Educação. Em 1927, surge a Universidade de Minas Gerais. Diferente da Universidade do Rio, esta nasce por aglutinação e é criada por ação do governo estatal e professores.

Na Primeira República, com feições de modernização, o então governo de Getúlio Vargas constituiu o Ministério da Educação e Saúde e, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961. O documento ratificava o modelo de universidade por aglutinação de faculdades e de cátedras. Foram instituídas, nessa época, 22 universidades, inclusive a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935). Esta última durou menos de quatro anos e foi fruto do esforço de Anísio Teixeira:

Nesta fez-se presente o espírito liberal-progressista de Anísio Teixeira. Mas a obra de Anísio, a UDF pouco tempo depois iria sucumbir ao elitismo conservador representado pelo Min. Capanema, a serviço, entre outros, dos interesses da ordem estabelecida e sobre pressão da igreja. A perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teóricos e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista com ameaça à “or-

dem” e às “boas relações Universidade-Estado”. (SGUISSARDI, 2003, p.3).

Em virtude do ambiente político autoritário, a Universidade do Distrito Federal(UDF) foi extinta em 1939 por decreto presidencial e seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920. A UDF também foi bastante repreendida pelas alas conservadoras que tinham ligação com a Igreja Católica, “[...] pois temiam a influência negativa do liberalismo norte-americano, materialista, individualista e protestante, sobre os valores católicos, humanistas, considerados essenciais na cultura brasileira” (OLIVEN, 2002, p. 29).

Para Sguissardi (2003), a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (USP) representou um núcleo integrador e de crítica ao saber e à própria universidade, porém, deparou-se com muitas reações conservadoras de escolas profissionais. Assim, a universidade viveu mais como uma federação de escolas do que como uma universidade propriamente dita:

Florestan Fernandes, escrevendo no cinquentenário da USP (1984:35-36), afirma que ela nascera “como uma universidade desfigurada, desfibrada e impraticável. Era literalmente uma universidade incoerente. Uma universidade em contradição consigo mesma, que se fechava ao clamor dos tempos, e às necessidades internas de uma revolução institucional”. (SGUISSARDI, 2003, p. 4).

As duas universidades nasciam em um cenário educacional com propostas distintas do que se criara até então. A grande busca de seus idealizadores era por um modelo integrador, o qual fosse possível associar o ensino com a pesquisa, além do diálogo entre as atividades dos cursos e faculdades.

A partir de 1950, o desenvolvimento no país ganha um ritmo mais acelerado em virtude do processo de industrialização e crescimento econômico. Houve, mais uma vez, um movimento no sentido de modernização do ensino superior no Brasil. Com a mudança da capital para Brasília, foi criada, em 1961, a Universidade de Brasília (UnB), cuja finalidade primordial era a ampliação de uma cultura e de uma tecnologia nacional vinculadas ao plano desenvolvimentista. Segundo Oliven (2002), a UnB não correspondia ao modelo por aglutinação das faculdades já existentes, pois sua estrutura era integrada, flexível e moderna.

A criação da UnB, por Darcy Ribeiro, renovou a esperança daqueles que defendiam um modelo de universidade integradora, pública, gratuita, não elitista. Entretanto, as expectativas mais uma vez foram frustradas (SGUISSARDI, 2003, p. 5).

Na ditadura militar as universidades tornaram-se objetos de intervenção do governo federal. Assim, inúmeros professores foram afastados, criados órgãos de vigilância e fiscalização para o ensino superior com o objetivo de coibir as atividades de cunho “subversivo” dos docentes e estudantes militantes. Contraditoriamente neste mesmo contexto, Imperatore (2015) esclarece que a Reforma Universitária (Lei 5.540) que ocorreu de 1968, sugeriu um padrão de universidade pautado no ensino e na pesquisa em que as cátedras foram abolidas passando para um regime departamental, criando a carreira acadêmica e uma política de pós-graduação. Em paralelo a esta situação, podemos inferir o seguinte do macro cenário:

Tomado como referência o contexto da Reforma Universitária de 1968, verificamos que o crescimento econômico nos anos de ditadura militar no Brasil, iniciada em 1964 e que se estendeu até meados de dos anos 1980, não melhorou substancialmente as condições de vida da população nem a distribuição de renda das classes economicamente desfavorecidas. O que apontamos como aspecto primordial nessa discussão foi uma notória tendência à acumulação de capital e a ideia de profissionalização dos sujeitos que, no momento, ocupavam os postos de trabalho existentes. (FREITAS; TAVARES, 2016, p. 37).

Os avanços no ensino superior, necessariamente, são resultantes de um desenvolvimento social ou econômico. Nessa época não houve melhoria real das condições de vida da população pobre, mas sim um forte aumento da acumulação de capital. Na educação houve uma crescente criação da instituição privada isolada cuja finalidade principal era a difusão de conhecimento profissionalizante para atender ao mundo do trabalho. Em conformidade com tal reflexão, Imperatore (2015, p. 5) faz a seguinte colocação:

A repressão política somente favoreceu a expansão do ensino superior e que, esse crescimento, essencialmente, se deu no âmbito do setor privado. Contudo, ao mesmo tempo em que permitiu seu crescimento, o regime militar e de exceção pelo qual passou o Brasil de 1964 a 1985, também coibiu ferrenhamente sua expansão rumo a uma universidade crítica e democrática pois, reprimiu o pensamento político no meio acadêmico de tal maneira que, esse, apenas passou a formar mão de obra qualificada para o mercado.

Na década de 1980, o ensino superior foi caracterizado também pela falta de desenvolvimento econômico e social, falta de autonomia das universidades e au-

mento do ensino privado. Com o processo de redemocratização, docentes e discentes buscam se organizar e reivindicar mudanças, sobretudo, uma universidade pública gratuita e autônoma. Com a Constituição de 1988, são fixados recursos orçamentários para educação, a partir do artigo 212, o qual aponta que a

[...] União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, p. 1).

Quanto à década de 1990, Imperatore e Saviani analisam da seguinte maneira:

É marcada pela normatização do ensino superior através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, Lei 9.394, 1996), pelo estabelecimento de padrões mínimos de referência, pela instituição de processos avaliativos, de reconhecimento periódico de cursos e de credenciamento institucional, aos quais, alia-se a criação do ENEM como alternativa ao vestibular, assim como, no âmbito do Estado, inicia-se um processo de abandono e precarização das instituições públicas. Neste sentido, como muito bem escreve Saviani (2006), a LDBEN “reflete em seu ideário uma concepção produtiva de educação” que remonta à década de 50, a qual atrelava a organização do sistema de ensino como um todo a uma estreita e inequívoca relação com o desenvolvimento econômico do país. (SAVIANI, 2015 apud IMPERATORE, 2015, p. 15).

Conforme apontamos, nas décadas de 80 e 90 ocorreram grandes mudanças. Estas contribuíram sobremaneira para configurar o modelo de universidade que temos hoje. Rocha (2008) afirma que tanto a defesa da universalização do ensino superior quanto à abertura da instituição para os filhos das camadas populares foram o cerne das discussões em torno das universidades do país. Entretanto, a última proposição aconteceu concomitante a redução da qualidade do ensino, com baixa de investimento público nos estabelecimentos das redes federal e estadual e aumento da oferta no setor privado. Imperatore, aludindo Diógenes (2014), relata que:

No final do século XX e início do século XXI, profundas mudanças provocadas pelo processo de globalização e mundialização do capital acarretaram novas exigências ao Estado e, por consequência, profundas mudanças na educação sob influência de agências de financiamento como a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL e o Banco Mundial – BM. Nesse cenário, a política educacional brasileira do período deve ser avaliada sob o contexto das reformas neoliberais implementadas pós 1990, estas, alinhadas à necessidade de formação de mão de obra qualificada e educacionalmente credenciada tanto no âmbito da gestão pública e privada quanto nos

setores industriais de tecnologia de ponta, dependentes de pesquisa científica. (DIÓGENES, 2014, p. 6).

O estudioso aponta que, de 2003 a 2014, é observado uma proposta de ressignificação do ensino superior no país, em consonância com novo desenvolvimentismo e pacto social redistributivo, resultando em aumento de vagas e estabelecimentos, distribuição das instituições pelo território e reconhecimento de déficit social quanto ao acesso ao ensino superior de grupos em vulnerabilidade e adoção de políticas afirmativas.

A história do ensino superior no Brasil é amplamente marcada por circunstâncias sociais, econômicas, políticas e culturais, as quais ora determinam avanços, ora retrocessos que impedem que a universidade se firme enquanto uma instituição genuinamente social, cujos seus processos educativos estejam apenas voltados para os interesses da coletividade.

### 1.3 UNIVERSIDADE PÚBLICA: UMA INSTITUIÇÃO SOCIAL

No decorrer dos estudos realizados sobre a universidade em nossa sociedade, identificamos a existência de posições distintas em relação à presença do ensino universitário no país. De um lado, aqueles que o percebem como um bem que pode alavancar o desenvolvimento do país; de outro, os que resistem a sua criação ou avanço.

Tal cenário também nos faz levantar questionamentos inicialmente simples, mas que podem oferecer respostas que nos permitam compreender aspectos importantes que permeiam esse histórico do espaço acadêmico. O que realmente significa a universidade do ponto de vista conceitual e ideológico? A quem realmente ela serve? O que justifica sua criação? Tem importância social? Quaisquer que sejam as respostas, não há dúvidas que fatores de natureza socioeconômica, política e cultural determinam seu funcionamento.

Para Wanderley, o termo universidade está ligado a vários outros, tais como cultura, pesquisa, ciência e autonomia. O autor nos esclarece que para apreendê-la, é preciso:

Buscar uma visão de totalidade que apanhe as relações entre esta instituição e as estruturas e processos sociais da sociedade onde ela

está inserida, que mostre como ela foi está sendo produzida, as forças sociais que atuam nela e sobre ela, as formas de organização que assumiu no passado e as mudanças em curso, o conteúdo de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, os graus de autonomia, seu vínculo com o processo de democratização, as contradições que enfrenta, as carências e limitações de sua missão, o sentido de sua atuação. (WANDERLEY, 1983, p. 8).

Nesta concepção, para compreender a universidade na sua essência acreditamos que é preciso percebê-la como uma instituição não apartada da sociedade. O seu existir e fazer estão intrinsecamente vinculados a elementos que determinam a dinâmica social de um país, sejam eles políticos, socioeconômicos ou culturais.

Para o autor (1983), há distinção entre universidades de países socialistas e capitalistas. No primeiro caso, ele diz que elas têm sua autonomia condicionada ao Estado, e se algumas mantêm o rigor e a hierarquização, outras se modernizam. Já no capitalismo, apresentam um grau de autonomia e avanço tecnológico e científico de acordo com o tipo de desenvolvimento adotado pelo regime.

Não podemos perder de vista, entretanto, que a universidade é uma instituição social que articula a pesquisa, ensino e extensão, atendendo aos requisitos predefinidos pela sociedade; e inserida em determinados limites e com relativa autonomia. Para o mesmo autor a universidade também pode representar:

Um dos aparelhos ideológicos privilegiados da formação social capitalista, tanto na reprodução das condições materiais e da divisão social do trabalho intelectual e manual. Quanto para garantir as funções de inculcação política e ideológica dos grupos das classes dominantes. Esta visão salienta que há uma recíproca influência entre os fatores externos sócio-econômico-políticos e os fatores internos da estrutura universitária, que são determinados por aqueles, podendo por sua vez influenciá-los mais ou menos, segundo as condições concretas de cada situação. (WANDERLEY, 1983, p. 10).

Com essa configuração a universidade se coloca como instrumento a serviço do capital, transmitindo o seu ideário e reafirmando a influência recíproca dos fatores sociopolíticos e econômicos na universidade.

Wanderley (1983) argumenta que há uma vertente de caráter extremista que supõe a existência de uma teoria científica global, já organizada para a elucidação das leis do capitalismo. Há ainda outra vertente que busca colocar a universidade em uma conjuntura contraditória à do capital, avaliando seus limites e possibilidades. E insere a luta universitária “[...] no conjunto de lutas sociais, explicitando como os

intelectuais universitários podem se constituir em intelectuais orgânicos das classes subalternas, podendo colaborar na conquista da hegemonia da sociedade civil por essas classes” (WANDERLEY, 1983, p. 10). O autor esclarece, mais uma vez, sua visão do que seja universidade:

Para mim, a universidade é um lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é uma instituição social que forma, de maneira sistemática e organiza os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superestrutura, dentro da Sociedade Civil, mantendo vínculos com a Sociedade Política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla economia para cumprir suas finalidades, garantindo o pluralismo de ideias e liberdade de pensamento. Em alguns países cumpre papel destacado na formulação da política científica e tecnológica, na crítica das teorias que informam o desenvolvimento e no fornecimento de subsídios para sua implementação e execução. Em todas as sociedades, mas principalmente nas dependentes, cabe-lhe exercer tarefas urgentes de compromisso social (WANDERLEY, 1983, p. 11).

Marilena Chauí (2003) comunga da mesma opinião ao posicionar a universidade como uma instituição social que expressa a estrutura e a forma como da sociedade se movimenta,

Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde o seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estrutura por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento legitimidade internos a ela. (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Nessa perspectiva, a universidade sofre influências diretas do dinamismo do contexto social no qual está inserida, inclusive no que tange às suas inerentes contradições. Como instituição social, seu reconhecimento advém da legitimidade e atribuições frente à sociedade, bem como da sua autonomia diante de outras instituições sociais.

Chauí (2003) defende que a legitimidade da universidade moderna tem sua origem na ideia de autonomia do saber em relação à religião e ao Estado; de um conhecimento orientado por uma lógica própria e por imperativos imanentes a ele, seja referente à invenção, descoberta ou transmissão. Argumenta ainda que a partir das conflagrações sociais ocorridas no século XX e posteriores lutas políticas e sociais, houve mudanças com relação à percepção da educação ou seu papel. De tal modo que,

A educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania, portanto, como direito dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pode furtar-se à referência à democracia como ideia reguladora. (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Para a estudiosa (2003), a universidade enquanto uma instituição social cujas mudanças seguem as transformações socioeconômicas e políticas, que possui caráter republicano e democrático, não pode ter uma relação com o Estado pautada na exterioridade. Assim, apenas em um Estado com o mesmo caráter é possível uma universidade diferenciada e autônoma, embora isso não a coloque como reflexo dele.

Por ser uma instituição com essas características, pode se relacionar com o Estado e a sociedade de maneira conflituosa, podendo se dividir internamente entre os que defendem ou não a forma “[...] como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas.” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A autora (2003) acredita que se tais observações forem reais, poderão contribuir para enfrentar com mais limpidez a mudança sofrida pela universidade pública nos derradeiros anos, especialmente na reforma do Estado do último governo da República. A referida reforma colocou a educação como um setor de serviço não exclusivo do Estado. Desse modo, deixou de ser vista como um direito, passando a ser um serviço. Ou seja, a educação deixa de ser um serviço público e passa a ser um serviço que pode ser privado ou privatizado. Assim, a reforma concebeu a universidade como uma organização social e não mais como uma instituição social.



Dando prosseguindo à reflexão, Chauí (2003) afirma que a instituição social aspira à universalidade e a organização social, por sua vez, sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem a si mesma como alusão, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Uma organização social se difere pelo uso dos meios administrativos para adquirir objetivo particular, não vincula ações ligadas ao reconhecimento e legitimidade, mas sim ações articuladas a operações definidas como estratégias delimitadas pelas ideias de eficácia e sucesso no emprego dos meios, para alcançar o objetivo particular que a determina. Como uma administração, é orientada pela noção de planejamento, gestão, previsão, controle e êxito. Nesse sentido, não é relevante questionar, por exemplo, sua existência, função e seu lugar dentro da luta de classes.

Nessa lógica, uma se contrapõe a outra. A instituição social, apesar de todas as alterações passadas, converge melhor com os interesses coletivos e com um projeto de sociedade pautado na justiça e igualdade. Por outro lado, a organização está intrinsecamente ligada a negócios particulares, com práticas ajustadas à demanda do capital.

Para uma maior compreensão sobre a transformação da universidade pública em uma organização social é importante dar continuidade a discussão de Chauí (2003). Na organização social não há tempo para crítica ou reflexão e o exercício cognitivo não tem como acontecer e se justificar. Como organização, em que as atividades são realizadas com base no custo-benefício e na perspectiva da alta produtividade, a construção da ciência se torna cada vez mais distante do propósito tradicional e mais próxima do ideário capitalista para educação. Afirma Chauí:

Até os anos de 1940, a ciência era uma investigação teórica com aplicações práticas. Sabemos, porém, que as mudanças no modo de produção capitalista e na tecnologia transformaram duplamente a ciência: em primeiro lugar, ela deixou de ser a investigação de uma realidade externa ao investigador para torna-se a construção da própria realidade do objeto científico por meio de experimentos e de constructos lógicos-matemáticos – como escreveu um filósofo, a ciência tornou-se manipulação de objetos construídos por ela mesma – em

segundo lugar e, como consequência, ela tornou-se uma força produtiva e, como tal, inserida na lógica do modo de produção capitalista. A ciência deixou de ser teoria com aplicação prática e tornou-se um componente do próprio capital.(CHAUÍ, 2003, p. 8).

A ciência, como instância *sine qua non* do fazer universitário, torna-se subjugada pelo capital, tornando o conhecimento e a informação elementos importantes para a acumulação e reprodução do mesmo, sobretudo o financeiro, no qual “a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja a existência se reduz a própria informação”(CHAUÍ, 2003, p. 8).

No contexto capitalista, a educação frequentemente sofre mudanças profundas e as instituições públicas de ensino superior são obviamente atingidas, resultando quase sempre em crise institucional. Percebe-se a perda da liberdade acadêmica, da capacidade crítica e de se pensar um projeto de país, bem como o enfraquecimento de processos acadêmicos legitimadores da academia, como a pesquisa e a extensão:

A indução da crise institucional por via da crise financeira, acentuada nos últimos vinte anos, é um fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens produzidos pelo Estado. [...] Induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal, que a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. (SANTOS, 2005, p. 12).

As dificuldades que permeiam as instituições de ensino superior no país refletem a fragilidade das políticas públicas de educação adotadas pelo Estado neoliberal, as quais são incapazes de dar respostas positivas aos problemas reais da educação no Brasil.

No livro *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*, Santos (2005) sugere que a maneira eficaz de enfrentar crise é contrapondo uma globalização alternativa, contra-hegemônica, em que as reformas universitárias devam refletir um projeto de país resultante de um grande projeto político e social, desdobrado em contratos setoriais. Tais como o contrato educacional, que deverá conter a universidade como um bem público. A sua execução depende de forças sociais para protagonizá-lo como a academia, o Estado

e o cidadão individualmente ou organizado, a exemplo dos movimentos sociais. Quanto à crise na educação Meszáros se posiciona da seguinte forma:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de produção estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação o quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. [...] Serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todo o âmbito, incluindo a educação.(2008, p. 25)

Acrescenta-se a isso a adoção de políticas públicas de educação capazes de responder as demandas da universidade no que tange ao financiamento, gestão, planejamento de ações.

## CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

### 2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Podemos compreender a educação como um sistema capaz de promover o desenvolvimento das faculdades humanas que ocorre por meio dos processos sociais como o contato, a interação, a cooperação e os conflitos. Assim,

É, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidade e a apropriação antes de saber social (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e realidades. (GRAZYBOWSKI, 1986 apud FRIGOTO, 2003 p. 26).

É um fenômeno humano presente em todas as esferas da vida, não ocorrendo, necessariamente, nos locais de educação formal, mas também em outros espaços como a família, os sindicatos e o local das relações de trabalho. Neste estudo, contudo, daremos enfoque à educação formal, sem perder de vista que seu estabelecimento, ou não, quase sempre é resultante do confronto entre sujeitos que defendem modelos a partir de posicionamentos distintos ou antagônicos e que a mesma sofre forte influência de cada momento histórico.

De acordo com Canali (2003), nas coletividades primitivas a educação possuía um caráter de espontaneidade e coincidia com o processo de trabalho que era comum a todos os membros, mas com a divisão da terra, surge a forma mais primária de sociedade de classes. Desse modo,

O que antes se identificava com o próprio processo de trabalho, assume um caráter dual, constituindo-se em educação para os homens livres pautada nas atividades intelectuais, enquanto que para os serviços e escravos coube a educação inerente ao próprio processo; desde então, surge a separação entre educação e trabalho consumada nas formas escravista e feudal. (CANALI, 2003, p. 2).

Com a propriedade privada, a relação educação-trabalho, antes vista como único aspecto da luta por manutenção da sociedade, ganha um novo desenho, reconfigurando-se “[...] com o modo de produção capitalista, e a escola é erigida à condição de instrumentos por excelência para viabilizar o saber necessário à burguesia em célere ascensão em uma sociedade não mais pautada nas relações naturais.” (CANALI, 2003, p. 2).

O ensino, por sua vez, também se divide: uma modalidade para os homens livres e outra para os que não têm o privilégio da mesma situação. A separação entre a educação e as atividades do trabalho cotidiano se intensifica com o advento da Revolução Industrial, que exigiu conhecimento especializado para operar a maquinaria. Segundo Canali,

[...] essa circunstância provocou atrelamento das funções intelectuais ao processo produtivo e o meio para conseguir a generalização dessas funções foi via escola básica. Tanto assim que os principais países organizaram sistemas de ensino procurando generalizar essa escola. As tarefas de reparos, manutenção, ajustes de máquinas exigiram um conhecimento específicos. (CANALI, 2009, p.2).

Assim, criam-se os cursos profissionais organizados nas esferas das empresas ou no sistema de ensino escolar, determinados pelas necessidades do processo produtivo, originando as escolas de formação geral e as de formação profissional. Entretanto,

[...] ambas se equivocaram no processo de desenvolvimento de suas competências definidas e concebidas pela burguesia, tendo como resultado a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de “ciências e humanidades” para os futuros dirigentes. (CANALI, 2009, p. 2-3)

As características do início da educação básica e profissional nos permitem compreender vários aspectos que circundam até os dias atuais a política educacional brasileira. No Brasil, a educação profissional (não sistematizada) teve seu início logo no período Colonial com a chegada dos colonizadores estrangeiros. Para Sievert (2015), a demanda por organizar o território para que a cultura portuguesa e a crença católica se desenvolvessem fez com que os índios e, posteriormente, os escravos recebessem os primeiros ensinamentos para realização de tarefas.

Canali (2003) afirma que o modelo agroexportador, que ancorava a economia da época, inseriu a mão de obra escrava em ocupações de cunho manual que, invariavelmente, só poderiam ser executadas por mulatos e negros. O padrão de colonização e o escravismo, iniciados no século XVI no país, foram determinantes para que índios e negros fossem excluídos por completo dos recursos sociais, como a educação e o trabalho decente e remunerado.

Conforme Santos (2000), a inserção da mão de obra escrava, como pressuposto relevante para o funcionamento da colônia, teve influência decisiva na constituição da nossa força de trabalho, determinada pela sociedade que classificou os

ofícios segundo a relação entre o trabalho escravo e as atividades realizadas por homens livres. Sem dúvida, tal categorização foi decisiva na divisão social e técnica do trabalho no país, sendo as atividades ainda hoje bastante distintas entre negros e brancos. O mesmo autor pontua, ainda, que:

A partir da introdução do escravo em determinadas ocupações, que eram desenvolvidas por intermédio da força física e pela utilização das mãos verificou-se o afastamento dos indivíduos livres das referidas atividades como forma de deixar dúvidas quanto sua própria condição na sociedade, que era de possuir *status* de não pertencer ao grupo de trabalhadores do sistema escravista, e, por conseguinte, não se identificar com eles. Assim sendo, a gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si. (SANTOS, 2000, p. 205).

O problema não se concentrava na atividade em si, mas em quem convencionalmente costumava realizá-la. O tipo de atividade sinalizava para o grupo de trabalhadores que deveria executá-la. Talvez não faça muita diferença, ponderando que há muito sabemos que o trabalho manual e extenuante ficava quase que exclusivamente com o trabalhador negro escravizado. Em conformidade, Cunha apresenta a seguinte reflexão:

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc., afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como coisa sua. Por isso, dentre outras razões, as corporações de ofícios (irmandades) não tiveram, no Brasil Colônia, o desenvolvimento de outros países. (2000, p. 90).

De acordo com Santos (2000), o tratamento discriminatório oferecido às várias ocupações manuais no Brasil Colônia foi um dos motivos que levou a aprendizagem das profissões de maneira distinta no Brasil, não possuindo o mesmo desenvolvimento do continente europeu, que se deu pela integração de homens livres e escravos no mesmo local, sujeitos a mesma formação, normas de tratamento e conduta. Já no Brasil, nesse quesito, a participação do escravo era impedida.

Para Canali, era preciso deixar o mulato e o negro na condição de escravo e sem uma educação que permitisse o aprendizado. Aos homens livres era dado con-

sentimento para aprender profissões por meio das Corporações de Ofício, nas quais haviam:

Rigorosas normas de funcionamento que impediam o ingresso de escravos e o ensino oferecido era centrado exclusivamente nos ofícios que eram exercidos pelos homens livres. Assim, entende-se que os primeiros momentos da constituição de uma educação profissional no Brasil foi excludente e discriminatório em relação aos ofícios, traduzido pela relação entre atividade escrava e trabalho exercido pelos homens livres. (CANALI, 2003, p. 3).

O longo período Colonial foi de poucos progressos para o país. Foram mais de trezentos anos de escravidão e uma insignificante estrutura industrial, que no decorrer do regime fora destruída em virtude do empenho de Portugal em conservar a ordem vigente.

Como era de interesse a manutenção do modelo econômico extrativista, contraposto ao espírito industrialista, havia uma grande resistência por parte da Coroa Portuguesa em permitir que se implantasse na Colônia estabelecimentos industriais; e muitos dos que existiam em vários ramos de atividades (fundições e oficinas de ourives, tipografias) foram fechados provocando a destruição da estrutura industrial existente. O setor de aprendizagem profissional no Brasil é retomado com o processo de desenvolvimento industrial ocorrido a partir de 1808 com D.João VI, que ao chegar ao Brasil, retoma esse processo autorizando a abertura de novas fábricas, inaugurando-se uma nova era para a aprendizagem profissional que começa a se solidificar (SANTOS, 2000 apud CANALI, 2003, p. 3).

A desestruturação do setor industrial teve sérias consequências não só para economia do país como também para a formação educacional, uma vez que acarretou forte choque no adiantamento do ensino das profissões. A ação discriminatória que rejeitou que certos grupos sociais realizassem alguns ofícios, o fechamento das indústrias e construção de outras unidades produziram a escassez de mão de obra em ocupações (SANTOS, 2000).

Buscou-se superar a ausência de mão de obra de forma a utilizar o aprendizado e o trabalho de maneira forçosa. De acordo com Cunha (2000), desde os tempos de colônia, quando um empreendimento de grande porte precisava de um grande contingente de trabalhadores não disponíveis, o Estado obrigava homens livres a se transformarem em artífices. Todavia, não era qualquer homem livre, mas aquele social e politicamente incapaz de resistir.

O autor segue afirmando que para suprir essa necessidade, fez-se a aprendizagem compulsória de ofícios utilizando as crianças e os jovens excluídos socialmente – os órfãos e pobres que vieram de Portugal na frota que transportou a família real. Os espaços de ensino e trabalho se davam no interior dos arsenais militares e da marinha, onde os “desvalidos” eram internados e obrigados a trabalhar por alguns anos até se tornarem livres e escolher onde, como e para quem trabalhar posteriormente. O ensino e aprendizagem de ofícios e o trabalho passaram a acontecer no interior dos estabelecimentos industriais, as chamadas Escolas de Fábrica, que serviram de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a se instalar no Brasil tempos depois.

Tal prática lembra a adotada em alguns países da Europa no período de transição do regime feudal para o capitalista, quando crianças eram recrutadas para atender demandas das forças produtivas. As Escolas das Fábricas, “[...] criadas em 1809 por D. João VI no Rio de Janeiro, possuíam caráter assistencial e, portanto, a finalidade explícita de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva” (SANTOS, 2000, p. 208).

Cunha (2000) nos informa que entre 1840 e 1856 se criou as Casas de Educando e Artífices que se sustentou por dez governos provinciais, cujo modelo de aprendizagem de ofícios tinha um padrão militar. Em 1875, surgiu o estabelecimento nominado Meninos Desvalidos no Rio de Janeiro, que admitia meninos entre seis e doze anos em situação de pobreza extrema, encaminhados por autoridades policiais. Estes aprendiam ofícios como tipografia, funilaria e sapataria e, após conclusão, permaneciam por mais três anos trabalhando para saldar o estudo recebido e formar um pecúlio que era entregue no final.

O mesmo autor (2000) relata que a partir da metade do século XIX com o crescimento da produção manufatureira no país principiaram a organização das sociedades civis com fins de acolher órfãos e/ou ministrar cursos de artes e ofícios com proventos originários de cotas pagas por sócios ou benfeitores. Estes eram burocratas do Estado (civil, militar, eclesiástica), fazendeiros, nobres e comerciantes. Existia uma relação entre sócios e o Estado que favorecia estas sociedades com verbas governamentais.

A relação público-privado na educação, neste período, já se mostrava acentuada e, não diferente da atualidade, beneficiava alguns grupos sociais em detrimen-



to de outros, de modo a dificultar a materialização de políticas públicas universais e da democratização da educação.

Dos acordos entre o público e o privado nascem e se mantêm os Liceus de Artes e Ofícios. Sendo o primeiro em 1858, no Rio de Janeiro, cujo objetivo era de oferecer conhecimento da área artística e técnica das artes e ofícios das indústrias. Era um ensino gratuito, porém com acesso limitado a alguns segmentos da população:

Os cursos do Liceu do Rio de Janeiro eram gratuitos, não só para os filhos dos sócios como também para qualquer homem livre, sendo vedado apenas aos escravos, mostrando com isso que, apesar da nova estruturação das instituições de formação da força de trabalho que havia sido implantada em meados do século XIX, ainda permanecia a mesma discriminação contra a mão-de-obra escrava, praticada durante o período colonial. (SANTOS, 2000, p. 210).

O autor relata que em 1873 foi criado o Liceu de São Paulo, que, igualmente ao Rio de Janeiro, utilizou de meios do poder público, doações e subsídios. Entre o término do Império e início da República, as subvenções cresceram 317 por cento. E acrescenta: “[...] [Tais] fatos demonstram que destinar verbas públicas para o ensino privado, a partir das relações que se dão entre funcionários vinculados aos poderes estatais e instituições privadas constitui uma prática que não é nova no cenário educacional brasileiro.” (SANTOS, 2000, p. 211).

O ensino de ofício no Império foi marcado por um forte cunho assistencialista e discriminatório, visto que não tinha a intenção de viabilizar a promoção social dos que dele faziam parte e, ao mesmo tempo, não permitia o acesso da população que vivia em condição de escravização. Para Cunha (2000), tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios quanto às da sociedade civil eram legitimadas por ideologias que pretendiam:

a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. (CUNHA, 2000, p. 92).

O autor expõe que ao final do período Imperial, com a vinda dos padres salesianos, outro elemento ideológico se juntou a esse conjunto: o ensino profissional como remédio ao pecado. As instituições e o conjunto ideológico compuseram a he-

rança que foi do Império à República no que tange ao ensino profissional. Convergindo com tal pensamento, Santos chama atenção para:

Cabe ressaltar que o ensino de ofícios, quer por parte do Estado quer por iniciativa das sociedades civis, foi basicamente orientado por uma ideologia que se fundamentava, dentre outros aspectos, em conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política. Essa direção que foi dada tinha como objetivo não repetir o que estava acontecendo na Europa, naquele contexto, em que o movimento dos trabalhadores estava se dando de forma intensa, frente às contradições apresentadas pela Revolução Industrial no campo das relações entre capital e trabalho (SANTOS, 2000, p. 211).

A educação profissional até aqui se deu de forma não sistemática, embora em alguns momentos tenha ocorrido em estabelecimentos. Marcada sempre pelo viés assistencialista, voltando seus conhecimentos para segmentos mais vulneráveis, sem a intenção de reversão social, e sim de controle. Outra característica foi o caráter discriminatório, sobretudo, com a população negra escravizada que ficou excluída desse tipo de educação, ou de qualquer outra oferecida na época.

## 2.2 O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL - DA REPÚBLICA AOS INSTITUTOS FEDERAIS

A República no país se instaura logo após o regime Imperial, em 1889. Já no final dos anos de 1880, inúmeros setores da sociedade se organizavam a favor da destituição da monarquia e consolidação da República.

Nessa época, os mais expressivos partidários do republicanismo se dividiam em três alas diferentes: militares positivistas, evolucionistas e revolucionários. Os militares positivistas acreditavam que a República seria um passo modernizante à vida política do país, na medida em que o novo governo fosse conduzido por uma estrutura de poder centralizada nas mãos dos militares. Em contrapartida, os chamados evolucionistas, apoiados pelos cafeicultores paulistas, esperavam que o regime republicano instaurasse maiores liberdades políticas e que o mesmo não fosse criado por meio de grandes agitações. Por fim, manifestando uma ala republicana minoritária, os revolucionários esperavam que o novo regime fosse inspirado na Primeira República Francesa (1792 - 1794), onde os populares tinham significativa participação.

Afirma Cunha (2000) que o primeiro apelo com relação à capacitação sistemática da força de trabalho no Brasil, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de ofícios manufatureiros, partiu dos positivistas. O autor esclarece:

Logo após a proclamação da República, ainda em dezembro de 1889, Raimundo Teixeira Mendes, um dos principais dirigentes do Apostolado Positivista, entregou ao “cidadão ministro guerra”, Benjamin Constant, um memorial em nome de cerca de 400 operários das oficinas do governo do Rio de Janeiro. Ele continha todo um plano calcado no positivismo de Augusto Comte para “incorporar à sociedade o proletariado a serviço da República”, como modelo a ser seguido por todos os empregadores. Propunha medidas como estabelecimento do salário mínimo, a remuneração adicional em função da produtividade, o descanso semanal, as férias remuneradas, a aposentadoria, a redução da jornada de trabalho para sete horas, as licenças para tratamento de saúde, a regulamentação da aprendizagem de ofício, e outras. (CUNHA, 2000, p. 92).

Quanto ao ensino de ofícios, afirma ainda que os positivistas defenderam que nas oficinas dos Estados apenas jovens de 14 anos participassem e com carga horária de quatro horas diárias. Para os aprendizes que possuíam membros da família trabalhando nas oficinas não seria permitido pagamento e aos outros, um valor de acordo com o salário do chefe da família, contanto que não ultrapassasse o pago pelo Estado aos operários. Só seriam admitidos por requerimentos da genitora, mediante concurso sobre as disciplinas realizadas no primário e deveriam ter um tempo livre para absorver a educação materna moral. Ressalta-se que essas propostas não foram aceitas pelo governo, todavia tiveram influência no decreto que limitou o emprego de menores nas fábricas da capital e na transformação do Asilo de Meninos Desvalidos em Instituto de Educação Profissional.

Em 1909, surge a Escola de Aprendizes e Artífices, considerada a mais relevante iniciativa do governo, pois deu origem a principal instituição da rede federal de ensino profissional. Teve sua origem no governo de Nilo Peçanha, sob o Decreto 7.566, “[...] que criou em cada capital do país uma Escola de Aprendizes e Artífices, formando com isso uma rede federal de educação profissional composta por várias escolas congêneres de ofícios.” (KUNZER, 2009, p. 13).

Embora na época da criação houvesse uma suposta expansão da industrialização e escassez de mão de obra para atendê-la, a justificativa da criação dessa escola tem mais uma vez teor de caridade, visto que

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna como indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo que afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis a nação (BRASIL, 1913, apud RIBEIRO, 2009, p. 14).

Compreende-se que a educação profissional no país nasce sob a égide do paternalismo e do controle social das camadas sociais mais empobrecidas. Conforme Cunha (2000), em 1909 o país passava por um suposto surto de industrialização e as greves de operários foram numerosas, articuladas e orquestradas por correntes anarcossindicalistas que influenciavam o proletariado brasileiro. E, para além desses fatos, havia a ideia que o industrialismo era a única atividade econômica capaz de garantir o progresso, a emancipação econômica, a independência política, a democracia e a civilização. De certo que o ensino profissional passou a ser visto pelos industrialistas como relevante instrumento para a solução da questão social.

Embora o surgimento das escolas formativas tenha relação com as transformações sociais e econômicas que o Brasil vivia, ele não pode ser apontado como uma decorrência direta da necessidade de mão de obra qualificada, pois, era ainda incipiente o desenvolvimento industrial:

extremamente desigual, localizando-se basicamente no centro e sul, particularmente em São Paulo. Isto significa que a maioria das escolas de aprendizes e artífices localizou-se em estados onde praticamente não existiam indústrias, em decorrência do que se voltaram antes para a qualificação de artesãos do que para a qualificação de profissionais para a indústria. Da mesma forma, a localização das escolas, sempre nas capitais, obedeceu antes a critérios políticos do que a critérios de desenvolvimento urbano e socioeconômico. Mais do que a preocupação com as necessidades da economia, parece que a motivação que justificou a criação dessas escolas foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população. (KUENZER, 1991, p. 6).

Para atender esses propósitos, foram instituídas 19 escolas do tipo, uma em cada estado, exceto no “Distrito Federal e o Rio Grande do Sul. Naquele, o decreto dizia já existir o Instituto Profissional Masculino, e o Rio Grande do Sul, por sua vez dispunha do Instituto Parobé, unidade da Escola de Engenharia de Porto Alegre” (CUNHA, 2000, p. 95).

Quadro1- Escolas de Aprendizizes Artífices criadas em 1909

REGIÃO	ESTADO
NORDESTE	Pernambuco
	Maranhão
	Paraíba
	Rio Grande do Norte
	Piauí
	Alagoas
	Sergipe
	Bahia
	Ceará
SUDESTE	Rio de Janeiro
	Espírito Santo
	Minas Gerais
	São Paulo
NORTE	Amazonas
	Pará
SUL	Paraná
	Santa Catarina
CENTRO-OESTE	Mato Grosso
	Goias

Fonte: Biblioteca Digital FGV<sup>1</sup>.

As escolas se localizavam nas capitais, com exceção do Rio de Janeiro, que ficava em Campos, cidade natal do presidente da República. “Esse novo sistema de educação profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito” (SANTOS, 2000, p. 212).

As escolas foram criadas sob o signo da formação profissional para o enfrentamento da industrialização que surgia na época, mas para CUNHA (2000) existiam outros interesses mais concretos, em termos políticos, como mecanismos de cooperação de setores das oligarquias locais pelo governo federal. Ou seja, as Escolas de Aprendizizes e Artífices se configuraram em uma presença do governo federal nos estados, ofertando cargos aos indicados e vagas para alunos encaminhados por eles, em troca de apoio político ao bloco federal.

De acordo com Canali (2003), essa rede de escolas não logrou a qualidade e eficácia para atenderas demandas do setor industrial, porquanto os prédios eram

<sup>1</sup> Disponível em: Acesso em: 25/07/2018

inadequados, as oficinas precárias, havia escassez de mestres de ofícios especializados e empíricos. Tais fatores foram importantes para determinar as altas taxas de evasão.

Esse modelo de escola permaneceu até 1942, porém, a rede federal deu continuidade criando outros parâmetros para a educação profissional. Canali (2003, p. 8 apud SAVIANI 2007) informa que as décadas de 30 e 40 dos anos 1900 foram de consolidação da industrialização no país; exigindo, deste modo, mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua indispensável institucionalização para se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro.

A Educação Profissional foi alterada por meio das Reformas Capanema de 1942 e 1943, resultando na ideia do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a regulação do ensino industrial, secundário e comercial. Sobre isso Acácia Kuenzer descreve que,

O atendimento à demanda da economia por mão de obra qualificada só vai surgir como preocupação objetiva na década de 40, quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um "sistema de ensino profissional para a indústria", articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes e artífices(1942); É criado o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), resultantes do estímulo do Governo Federal a institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades.(KUENZER, 1991, p. 7).

Dando continuidade ao pensamento da autora, a partir de 1942, todas as escolas que foram instituídas em 1909 passaram a oferecer cursos técnicos, industriais básicos e de aprendizagem, consistindo em uma educação para o trabalho imputação específica do aparelho federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado para a indústria e para o comércio por meio do SENAI e SENAC. Estes dois sistemas se desenvolveram paralelamente ao regular. No mesmo período, em 1942, sob efeito da Reforma Capanema, os Liceus Industriais são modificados para Escolas Industriais Técnicas. Em 1959 as referidas instituições foram transformadas em Escolas Técnicas Federais. Três dessas, em 1978, foram convertidas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET (RJ, PR e MG). Diferente do fracasso

ocorrido nas escolas de Aprendizes e Artífices, estas tinham grande prestígio junto ao empresariado.

Vale ressaltar duas características que assinalam o sistema educacional brasileiro como um todo: a equivalência e a dualidade. Esta última corresponde ao que já havíamos apontado no início do capítulo como dualidade: a divisão da escola de acordo com a classe social, ou seja, “[...] a escola não é unitária e nem unificadora, mas se divide em duas, sendo uma voltada para a educação dos filhos dos trabalhadores e outra voltada para a burguesia” (SILVA, 2013, p. 17). A equivalência, por sua vez, refere-se à impossibilidade do estudante que cursava o ensino profissionalizante dar continuidade aos estudos via ensino superior, pois defendiam que a formação profissionalizante não os preparava para isso.

A equivalência foi resolvida pela LDB nº 4.024 de dezembro de 1961. Entretanto, o mesmo não aconteceu com a dualidade, pois apesar de grandes progressos quanto à articulação dos dois sistemas de ensino (médio e profissionalizante)

A lógica do sistema, no entanto, permanece a mesma, legitimando o caráter seletivo e classista da escola, uma vez que a distribuição dos alunos pelos ramos continua a ser feita em conformidade com a sua origem de classe. Apenas por volta de 30% da clientela, oriunda das camadas sociais menos privilegiadas optava pelos cursos profissionalizantes, atraídos pelo seu caráter terminal. A grande maioria das matrículas ocorria no ramo propedêutico, e era composta por candidatos ao ensino superior, privilégio praticamente inatingível para as camadas populares. Até então mantêm-se a separação entre "educação" e "formação profissional" como expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferenciados, e de um sistema privado de qualificação para trabalhadores. Assim, os jovens e adultos são preparados para exercer funções diferenciadas - intelectuais ou manuais - na hierarquia do trabalhador coletivo. (KUENZER, 1991, p.8).

Para Santos (2000), mesmo na reforma feita pela Lei 5692/71, que tornava compulsória a habilitação profissionalizante no ensino de segundo grau, a dualidade permaneceu e foi mascarada por um projeto que parecia apresentar um ensino médio em que o profissionalizante deveria contemplar todas as classes indistintamente. Porém,

Os determinantes da dualidade estavam fora da escola, ou seja, eles estavam presentes na estrutura de classe, na medida que o trabalhador instrumental sequer chegava ao segundo grau, pois era excluído da escola muito antes, devido aos altos índices de evasão, e repetência, que historicamente, caracterizavam as escolas de

primeiro grau, notadamente na população de baixa renda. (SANTOS, 2000, p. 220).

A profissionalização obrigatória no segundo grau, em virtude da Lei supracitada (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus), se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. Para Moraes e Escott (2012), essa situação se modificou em virtude da Lei 7.046/1982, que reordenou o modelo de educação geral. Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade do Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade.

Em consequência disso, a educação profissional, de certa forma, perdeu espaço. Para Moraes e Escott (2012, apud MEC 2007), no final dos anos 80 e na primeira metade dos anos 90, o ensino profissionalizante passa a acontecer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas Federais e em escassos sistemas estaduais de ensino. Acerca disso, Frigoto elucida:

O Brasil dos anos 90 registra uma alteração profunda do sistema educacional no seu conjunto. Essas mudanças ajustam a educação no plano organizacional, de financiamento e no projeto político pedagógico, adequando-se ao ideário e reformas neoliberais. Tais reformas acabam por ampliar o processo de exclusão social, além de fragilizar a esfera pública, fortalecendo o ideário utilitarista e individualista próprio do mercado livre e autorregulado. Segundo o autor, é dentro desse ideário que, nas políticas públicas para a educação profissional ressurgem “a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de empregabilidade, trabalhabilidade ou laboralidade que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais.” (FRIGOTTO, 2000 apud ESCOTT; AMARAL, 2012, p. 1497).

Com a redemocratização do país, a partir dos anos 80 e 90 se avivam as discussões a respeito das novas orientações para a educação do ensino médio e profissional, cujo conteúdo foi expresso no projeto de lei que buscava desenhar a nova Lei de Diretrizes e Bases. Segundo Favretto e Scalabrin:

A partir da LDB/1996, a educação profissional recebeu atenção especial dos governos e da sociedade tanto no que se refere aos programas quanto à legislação, em razão do impacto das novas formas de organização do processo produtivo, bem como do emprego de novas tecnologias, o que gerou mudanças no perfil dos profissionais. Textualmente, a LDB/1996 estabelece: [...] a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (FAVRETTO; SCALABRIN, 2015, p. 18528).



A referida LDB/96 sobre a educação profissional não deixa explícita sua real essência, colocando que:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo Único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996, p.1).

Segundo Cerqueira (2017), em 2003 acontece o primeiro Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e, em 2004, é instituído o Decreto 5.154 regulamentando os artigos 36, 39 e 41 da LDB/96, estabelecendo novos nortes para educação profissional. Assim, resgatando novamente a possibilidade de integrar o ensino médio com educação profissional

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnia como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista. (SIMÕES, 2007, apud RAMOS, 2008, p. 11).

A integração entre a educação básica e formação profissional marcham em paralelo, ora mais próximos, ora mais separados, a partir de cada reforma enfrentada pela educação profissional. É importante considerar as consequências para esse

modo de educação e a formação daqueles que enxergam nela a oportunidade de inclusão e concretização social e pessoal.

Compreendemos que o ensino técnico deve ser vinculado ao ensino médio, pois assim representa não apenas possibilidade de sobrevivência, por meio de inserção ao mundo do trabalho, mas também instrumentalização para o exercício da cidadania, dada a grandeza e relevância social da educação. A quebra da dualidade entre o ensino médio e profissional se configura ainda como avanço para o sistema educacional, pois beneficiará, sobretudo, aqueles mais fragilizados pelo capitalismo.

### 2.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Como abordado anteriormente, a rede federal de Educação Profissional no Brasil teve seu início de forma sistêmica em 1909, no então governo de Nilo Peçanha. Desse período até 2008, houve cinco processos de reforma em decorrência de mudanças socioeconômicas e políticas engendradas no país. Iniciou-se em 1909, com as Escolas de Aprendizes e Artífices, que em 1930 foram substituídas pelos Liceus Industriais, que ao passarem por reforma, em 1942, foram denominados de Escolas Industriais Técnicas. Estas, aos ganharem a posição de autarquias se transformaram em Escolas Técnicas Federais em 1958.

Dando continuidade às mudanças na EP, três dessas escolas (RJ, MG, PR), em 1978, se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica e, com o decorrer do tempo, outras alcançaram a mesma posição. Em dezembro de 2008, a Lei 11.892 transformou os CEFETs em Institutos Federais, com exceção dos de Minas e Rio de Janeiro, que continuaram pleiteando a condição de Universidade Tecnológica.

Embora criados efetivamente em 2008, o planejamento dos IFs aconteceu bem antes, como parte de “[...] uma política de expansão da rede federal de educação profissional, que se iniciou em 2003 e manteve sua continuidade nos dois governos de Lula da Silva, prioritariamente no segundo mandato, que pode ser vista como uma pavimentação do caminho para a implantação da reforma atual [...]” (OTRANTO, 2011. p. 2).



Para Escott, Morais e Amaral (2012), os Institutos Federais nascem do extenso e pesado debate no âmbito das políticas educacionais, se constituindo de um delineamento de estratégias de governo, tornando-se, aos poucos, pauta relevante nas políticas de estado.

No que diz respeito à criação dos Institutos Federais como aspecto contribuinte para a inserção de políticas públicas, essas instituições demonstram a valorização de uma visão educacional pautada no combate das desigualdades sociais e devem ser consideradas como um bem público, pois além de serem determinados em função das necessidades da sociedade, servem como um fator importante para a transformação da mesma (ESCOTT; MORAIS; MARAL, 2012, p. 1485).

Os IFs devem ser percebidos pela sociedade como uma política pública, cuja existência deve se pautar sob a égide do direito com fins à mudança social e não mais como um favor do Estado para com aqueles abjurados pelo mercado, como ocorreu no início da formação profissional.

A educação profissional e tecnológica não pode estar desvinculada do projeto social mais amplo. Deve, pois, estar articulada às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacionais; às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, juntamente com aquelas que tratam da formação e da inserção econômica e social da juventude. É a partir dessa perspectiva que as políticas públicas de educação profissional e tecnológica de jovens e adultos podem, efetivamente, superar o viés assistencialista e compensatório para promover a inclusão social. (PACHECO, 2004, p. 23).

Pacheco (2004) infere que, com base nos elementos conceituais que respaldaram a criação dos Institutos Federais, pode-se entender a EPT como uma política pública. E ainda que o financiamento da mesma fale por si, existem outras características como compromisso com o todo social, estabelecimento da igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural) e articulação com outras políticas, como a de trabalho e renda, ambiental, social e mesmo educacional.

Entretanto, Galvão (2012) avalia que as políticas de Educação Profissional além de ações focalizadas, não exibindo consistência no projeto de inserção do trabalhador ao mundo do trabalho, têm contradições na elaboração e execução. E sinaliza que é preciso discussão sobre esta lacuna, resultante da “[...] ausência de uma política pública de EP articulada com as políticas de emprego e renda para postos

de trabalho e atendendo às perspectivas reais da população na conquista dos seus direitos sociais, que perpassa primeiramente pela sua inserção produtiva digna articulada a uma formação que a subsidie.” (GALVÃO, 2012, p. 46).

A Lei que fundou os Institutos Federais também prevê que, para efeito da incidência das disposições que orientam a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os mesmos são equiparados às universidades federais. Pressupõe ainda que, no domínio de sua atuação, desempenharão o papel de instituições creditoras e certificadoras de competências profissionais com autonomia para criar e abolir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial; bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, com autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se na oferta de cursos à distância a legislação específica (BRASIL, 2008).

São delegadas aos IFs atribuições que os equiparam às universidades federais e mais uma série de responsabilidades que, ao serem efetivadas, contribuem para legitimar e fortalecer sua autonomia no cenário da educação nacional. A lei em questão, na seção II, artigo 6º determina as finalidades e características dos Institutos Federais. A saber,

- I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo ca-

pacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, p. 1).

Em nosso contexto, o espaço acadêmico pode ser imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, nele podemos adquirir conhecimento e competências capazes de irromper condições sociais e econômicas desfavoráveis. Dessa forma, e de acordo com a legislação, os Institutos Federais devem ter suas ações educativas, como o ensino, pesquisa e extensão, comprometidas com a dinâmica da sociedade, com vista ao desenvolvimento socioeconômico, ambiental e cultural local, regional e nacional. A respeito disso, Pacheco coloca que:

O Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (PACHECO, 2010, p. 12).

A escolarização de um povo consiste em uma estratégia importante de qualquer Estado comprometido com bem-estar e desenvolvimento desse mesmo povo. Logo, não há de estranhar a elaboração de políticas públicas nesse sentido. Como citado anteriormente pelo autor, o Instituto Federal é uma política pública e como tal deve se articular com outras políticas, conforme Galvão:

Em realidade as políticas de formação de trabalhadores na Educação Profissional deveriam ao menos situar-se no âmbito das políticas de emprego e renda. Elas se inserem mais exatamente entre as políticas de qualificação profissional e a promoção da Educação Básica e estas, são implementadas por órgão diferentes do governo. (GALVÃO, 2012, p. 47).

Assim, a política de Educação Profissional deve dialogar com outras políticas públicas, com objetivando que educação profissional se limite e possibilite aos sujeitos para além de uma formação acadêmica.

#### 2.4 INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA – BREVE HISTÓRICO DA “ESCOLA DO MINGAU” A “IFETIZAÇÃO”

Como estudado anteriormente a educação profissional surge no país de modo ordenado no início do século passado, em 1909. Seus objetivos estavam voltados para a profissionalização da camada social mais pobre do país:

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna como indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo que afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis a nação (BRASIL, 1913 apud RIBEIRO, 2009, p. 14).

Dessa forma, a EPT nasce no Brasil sob a égide do assistencialismo e do controle social das camadas sociais mais pobres da população. O país sempre enfrentou sérios problemas sociais, a exemplo de altíssimos índices de analfabetismo, pobreza e desemprego; mão de obra não qualificada; grande contingente de pessoas em situação de rua. Em vista disso, a educação profissional surge também com a finalidade de solucionar alguns destes revezes sociais, com o “[...]propósito de oferecer ao povo, que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou um ofício por meio do ensino profissional significava, especificamente, a geração de maiores incentivos ao trabalho.”(KUNZER, 1991, p. 11).

A educação profissional origina-se no formato de escolas de artes e ofícios e realizava suas atividades acadêmicas numa perspectiva pedagógica de inserção no mundo do trabalho, por meio de um saber-fazer determinada tarefa, “[...] essas escolas se caracterizavam por uma proposta curricular eminentemente prática, onde as preocupações com a formação teórica raramente apareciam.” (KUNZER, 1991, p. 7). Não havia intenção de uma formação mais ampla, que contemplasse outros conteúdos para além de um raciocínio prático para o trabalho:

[...] um lado, a capacitação dos trabalhadores restrita a uma tarefa a uma tarefa ou a uma ocupação, dispensando a educação geral. De outro a reorganização do ensino médio dicotomizado: uma perspecti-

va enfatiza a educação geral e a outra trata da qualificação especificamente para o mercado. (CARVALHO apud SAMPAIO et al, 2009,p. 19).

Tal dicotomia comprometeu não só a formação dos estudantes individualmente, considerando que não podiam dar continuidade aos estudos no nível superior, pois não havia equivalência com o segundo grau, mas também o empenho desses estudantes com a sociedade, dado que a educação oferecida não possibilitava pensar um projeto de país.

Embora o objetivo inicial tenha sido a formação profissional de sujeitos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, ao longo do tempo ocorreu a capacitação de outros segmentos e a principal escola dessa modalidade se tornava uma grande instituição de ensino. Sua existência e alterações estão atreladas a necessidade do mercado.

Na Bahia, a educação profissional acompanhou as determinações da política nacional, iniciando o funcionamento em 1909, com a Escola de Aprendizes e Artífices. No estado era conhecida como “Escola do Mingau”, por “[...] servir alimentação, geralmente mingau, que garantia a sobrevivência biológica imediata de seus alunos, deserdados da sorte, modo como eram mencionados nos discursos oficiais”. (LESSA apud SAMPAIO, p. 19). E ao longo dos seus mais de cem anos passou por várias nomenclaturas:

Nascida Escola de Aprendizes Artífices da Bahia (1909) passa à condição de Escola Técnica de Salvador em 1942, reflexo da organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, estabelecida pela Lei n. 4127/42. Por imposição legal, há uma nova reforma do ensino industrial, transformando então as Escolas Técnicas em autarquias, passando a instituição a ser denominada Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA (1965). Com essa denominação se consagra como referência em ensino público de qualidade, para além do âmbito da formação profissional. O ano de 1993, através da proposta de ampliação institucional, administrativa e acadêmica (união com o Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC), traz novos ventos: integra-se a partir de então o ensino técnico de nível com o curso superior tecnológico, brotando assim o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET- Ba. (FARTES; MOREIRA, 2009, p. 11).

Como já demonstrado anteriormente, em 2008, com a Lei nº 11.892, há um crescimento da educação profissional, e, como em outros estados, passa por mudanças também no estado da Bahia. O Centro Federal de Educação (CEFET) transforma-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Com a expansão



da rede houve no IFBA um aumento no seu quadro de vagas, criação de novos cursos, admissão de novos servidores e reformulação da administração na tentativa de implementar uma gestão mais descentralizada e autônoma.

Também houve o alargamento da responsabilidade dos Institutos com a sociedade e a comunidade local, como fica claro na lei que os instituiu, nos incisos II e IV do artigo 6º:

II – Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

IV – Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto federal. (BRASIL, 2008, p. 1).

A partir da Lei nº 11.892/2008, o IFBA ampliou sobremaneira sua estrutura multicampi e se interiorizou. Atualmente é composto pelos *campi*: Barreiras, Brumado, Camaçari, Eunápolis, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença, Vitória da Conquista. E um Polo de Inovação e um Núcleo Avançado em Salinas das Margaridas (Figura 2).

Figura 2- Espacialização dos *Campus* do IFBA na Bahia



Fonte: Instituto Federal da Bahia<sup>3</sup>.

Quanto aos cursos ofertados à população, o IFBA os ministra nas seguintes modalidades: Integrada (profissionalizante integrado ao ensino médio); Cursos Técnicos Subsequentes ao ensino médio; Cursos Proeja; Cursos Profuncionário; Cursos de Graduação; Cursos de Pós-Graduação. Vale ressaltar que, embora sua vocação seja a formação na área técnica-profissional, ele não se limita a ela, oferecendo cursos como Alimentos, Meio Ambiente e Enfermagem, na forma Integrada e especialização em Estudos Étnicos e Raciais.

Tem como missão “[...] promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2013, p. 26). Dessa maneira mostra compromisso com a formação cidadã do discente e, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento do país. Defende como visão:

[...] transformar o IFBA numa Instituição de ampla referência e de qualidade de ensino no País, estimulando o desenvolvimento do sujeito crítico, ampliando o número de vagas e cursos, modernizando as estruturas físicas e administrativas, bem como ampliando a sua atuação na pesquisa, extensão, pós-graduação e inovação tecnológica. (BRASIL, 2013, p. 27).

<sup>3</sup> INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. Especialização dos Campi do IFBA na Bahia. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=mapa+do+ifba&tbm>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Portanto, do ponto de vista legal, visa tornar-se uma instituição de ensino capaz de oferecer educação pública de qualidade, tendo como centro a formação de sujeitos críticos. Cabe destacar aqui os princípios, finalidades, objetivos e diretrizes *ipsis litteris* do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA/2013. Seus princípios:

- Indissociabilidade: Será sempre observada a integração entre ensino, pesquisa e extensão, assim como a Instituição buscará a articulação de diferentes áreas de conhecimento;
- Verticalização: Verticalização entre os diversos níveis e modalidades de ensino;
- Continuidade: As áreas técnicas/tecnológicas promoverão oportunidades para uma educação continuada;
- Unificação: Buscar-se-á a unificação entre cultura/conhecimento e trabalho, para desenvolver as funções do pensar e do fazer;
- Integração: A busca da integração interdisciplinar permitirá a geração, construção e utilização do conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa aplicada para solução de problemas econômico-sociais da região. A vinculação estreita à tecnologia, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias em uma perspectiva histórico-crítica;
- Inovação: A implementação da inovação científica, tecnológica, artística, cultural, educacional e esportiva deverá orientar as ações da Instituição;
- Democracia: A Instituição promoverá a vivência democrática, buscando a participação da comunidade acadêmica nos processos de planejamento e gestão.
- Qualificação: A Instituição buscará de modo permanente, a qualificação e a capacitação de seu quadro de pessoal e a melhoria de sua estrutura, de seus processos organizacionais e de seus programas e ações;
- Autonomia: O IFBA preservará a autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial;
- Respeito: A Instituição deverá assegurar o respeito e a valorização da pessoa humana em sua singularidade e diversidade;
- Responsabilidade: O instituto terá compromisso com o bem público, sua administração e sua função na sociedade, primando sempre pelo bem comum, pela ética e priorizando a satisfação das necessidades coletivas à frente das pessoais;
- Inserção: O IFBA deverá se integrar à sociedade em seu contexto socioeconômico e cultural no âmbito regional, nacional e internacional;
- Difusão: O IFBA disponibilizará todo conhecimento que desenvolver, dando suporte aos arranjos produtivos locais, nas áreas social e cultural;
- Permanência: A instituição deverá desenvolver uma política de assistência aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, possibilitando a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educativas específicas;
- Inclusão: Ações Afirmativas de inclusão e garantia de acesso para egressos de Escolas Públicas e/ou em situações de vulnerabilidade social, levando em consideração as questões étnico-raciais e de gênero;

- Qualidade: O IFBA buscará sempre a excelência no Ensino na Pesquisa e Extensão;
- Equidade: O Instituto promoverá nas suas relações ações de equidade;
- Transparência: Os servidores, principalmente quando ocuparem um cargo de direção ou função gratificada, têm a obrigação de divulgar seus atos administrativos e pedagógicos de forma ampla, irrestrita, permanente, atendendo assim o princípio da publicidade da administração pública;
- Sustentabilidade: O IFBA comprometer-se-á com a preservação ambiental, de forma a garantir a sustentabilidade nas suas ações.
- Trabalho: O trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta política-pedagógica e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2013, p. 27-28).

Quanto às finalidades e objetivos deste Instituto, dois documentos respaldam esta questão, sendo eles: a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e a *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais*. A referida lei apresenta as finalidades do Instituto Federal da Bahia, no artigo 6º, a saber:

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

Apresenta ainda os objetivos dos Institutos Federais, no artigo 7º:

- Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- 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;
- Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- Ministrar educação superior, incluindo pós-graduação. (IFBA, 2013, p. 28-29).

Em consonância com sua missão, função social e as diretrizes da legislação atual, bem como os programas de Governo, o IFBA se estrutura a partir das seguintes Diretrizes:

- Fortalecimento em nível estadual, nacional e internacional da identidade do IFBA;
- Implantação do IFBA e sua estrutura de Campi;
- Políticas de fortalecimento do ensino e ampliação do número de vagas no Estado da Bahia;
- Definição de políticas institucionais visando o fortalecimento da imagem do IFBA como Instituição de Ensino Superior;
- Implantação de políticas de fortalecimento e ampliação da pesquisa e da pós-graduação;
- Fortalecimento de políticas de extensão nos processos institucionais;
- Implantação de políticas administrativas de fortalecimento e ampliação da democratização nos processos institucionais;
- Melhoria constante da infraestrutura em todas as atividades institucionais e investimentos contínuos para promover a acessibilidade às pessoas com necessidades especiais;
- Promover políticas institucionais visando a inclusão social (étnica, gênero, necessidades especiais, etc.);
- Investimentos constantes na formação, capacitação, qualificação e adequação profissional de todos os servidores;
- Implantar, desenvolver e consolidar uma política de Educação a Distância – EAD no IFBA;
- Criação de novos Cursos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Superior, com ênfase nos cursos de licenciaturas. (BRASIL, 2013, p. 29-30).

Um dos grandes desafios do Instituto é romper com o modelo tradicional de educação profissional, o qual se caracteriza também pelos altos índices de evasão escolar, “[...] no IFBA, a Evasão Escolar tem se transformado em um fenômeno presente e crescente. Em todos os conselhos acadêmicos diagnósticos, os profissionais da educação mencionam inúmeros casos de alunos com dificuldades, os quais apontam como solução a desistência da escola.” (SILVA, 2011, p. 1).

Outro possível desafio é a frágil relação com a comunidade e seus problemas, porém um instrumento que pode contribuir com a mudança, pelo seu potencial articulador, é a Extensão, prevista não só na Lei nº 11. 892, na LDB e no Projeto Pedagógico Institucional, conforme abaixo evidenciado:

Entende-se por extensão toda e qualquer atividade educacional, científica, cultural e esportiva que, articulada com o ensino e com a pesquisa, leve o IFBA a interagir com a sociedade por intermédio dos seus corpos docente, técnico e discente. É compreendida como um espaço em que as instituições promovam a articulação entre o saber fazer e a realidade socioeconômica, ambiental da região. (BRASIL, 2013, p. 70).

A definição acima não expressa a obrigatoriedade da efetivação de atividades de extensão e do compromisso social da instituição com a sociedade, no sentido de promover “a interação transformadora” entre o IFBA e “outros setores da sociedade”, apenas deixa margem para que isso aconteça, embora previstas no conceito oficial estabelecido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) e outras instâncias.

## CAPÍTULO 3 - A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

### 3.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM TRAÇADO HISTÓRICO

Compreendemos que para um estudo crítico sobre a extensão universitária, impõe-se a necessidade de clareza do momento político e do contexto econômico nos quais está inserida. A extensão universitária é uma prática educativa relativamente nova nas academias brasileiras e pesquisá-la exige levantar aspectos relevantes como o seu surgimento, conceito, institucionalização e compromisso social. *A priori* decidimos estudar a questão do surgimento dentro da conjuntura educacional brasileira, pois acreditamos que nesse formato a contextualizaremos melhor a fim atingir o objetivo proposto.

Neste trabalho foi pesquisada a extensão, levando apenas em consideração sua relação com instituições educacionais de natureza pública, como as universidades, o Ministério da Educação (MEC) e os Institutos Federais. Isso, por considerarmos que, historicamente, ela se desenvolveu prioritariamente em espaços acadêmicos de caráter público e, sobretudo, porque a instituição referência dessa pesquisa – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – possui a mesma natureza.

Não é fácil precisar o período do surgimento da extensão, principalmente em virtude da própria conceituação, pois as primeiras práticas extensionistas não tinham essa denominação. Pode-se dizer que “[...] procurar um marco para a gênese da Extensão nas Instituições de Ensino Superior no Brasil é uma tarefa tão complexa quanto encontrar uma concordância sobre o nascimento da Universidade no país.” (SOUSA, 2010, p. 84).

A mesma autora considera o primeiro período a partir da criação do ensino superior no Brasil na época Colonial, com a execução de atividades educacionais pelos jesuítas. O segundo período inicia-se após estas primeiras experiências até 1964, quando a ausência da extensão nas universidades é quase absoluta. Por fim, o terceiro momento inicia-se a partir do golpe de 1964 e se prolonga até anos 80, com algumas ações de extensão de forma conceitual mais definida.

A partir do final dos anos 1980, se começa a conjecturar a extensão mais voltada para a mudança social. Inicia-se dessa forma o quarto período, o qual se es-

tende até os dias atuais. O último principia-se juntamente com a abertura política do país, tendo como principal marco a criação dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987, que se configura até hoje como o espaço de discussão e deliberação sobre extensão universitária de grande relevo.

Buscando facilitar a compreensão do percurso da extensão no país, Sousa (2010) elabora um quadro contendo ações extensionistas concretizadas nos períodos acima mencionados, que de alguma maneira chamaram atenção na época.

Quadro 2 - Periodização da Interlocação com as Instituições de Ensino Superior

I PERÍODO	II PERÍODO	III PERÍODO	IV PERÍODO
Do início do ensino superior até as primeiras experiências extensionistas	Das primeiras experiências extensionistas até o golpe de 1964	Do golpe de 1964 até abertura política	Da abertura política até os nossos dias
Curso livre dos jesuítas	- Universidade popular (1911); - Escola Agrícola (1912)	Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac)	- Fórum de Pró-Reitores de Extensão; - Interação com o MEC

Fonte: Sousa (2010, p. 83)

Para Cunha (2010), no primeiro período a extensão se deu com a realização de ações como o curso de artes aberto à população. Embora a oferta na época estivesse voltada para finalidades clericais, ainda assim, se referia também à cultura geral. Com esse modelo muitos jovens que não tinham o interesse na formação religiosa eram atraídos, pois, se tratava da única forma de acessar a educação.

Esse tempo histórico correspondeu ao Brasil Colônia (1500-1822), o qual compreende o período do “descobrimento até o da independência” do Brasil. Caracterizado pelo longo período de convencimento do povo indígena à cultura europeia e pelo tráfico e escravização do povo negro, cuja *liberdade* se deu em 1888.

Sousa (2010), em seus escritos, apresenta importante contribuição de outro autor, Santos Filho (1993, p. 12), o qual afirma que foi a partir da instituição dos cursos de Direito, em Olinda e em São Paulo, 1827, que se encontrou “[...] a expressão



mais acabada da extensão”. O que qualificava esta prática era o seu “papel crítico e questionador da realidade social, que era conduzido pelos bacharéis na tentativa de questionar o aparato jurídico montado pelo Estado Monárquico” (SANTOS FILHO, 1993 apud SOUSA, 2010, p. 85).

O trabalho de extensão se dá, no interior das faculdades de Direito que são mais sensíveis às novas ideias políticas e filosóficas. A prática extensionista está acoplada à essência do curso, pois o espírito literário e retórico a torna essencialmente necessária a exposição em público das ideias. (SANTOS FILHO, 1993 apud SOUSA, 2010, p. 85).

Embora a Faculdade de Direito tenha reconhecido a extensão como uma atividade acadêmica, ela não possuía a designação que lhe é atribuída hoje e não era considerada como uma prática institucionalizada. Conforme Sousa,

A Extensão, até este momento, embora possa ser reconhecida em alguma atividade acadêmica, conforme acabamos de ver, não recebia esta denominação e não havia preocupação por parte das IES em procurar conceituá-la. Falar em institucionalização, portanto é totalmente anacrônico, pois as próprias IES ainda buscavam conceber a si própria (SOUSA, 2010, p. 86).

Como já apreendido em tópico anterior, foram nas primeiras décadas do século XIX que se constituíram as instituições educacionais de ensino superior intituladas universidades. Segundo a autora (2010), é deste período para frente que se observa alguns estabelecimentos de ensino superior tentando realizar funções que vão além do ensino e da pesquisa. A própria autora mostra dois exemplos que retratam o exercício da extensão nessa ocasião: a Universidade Livre de São Paulo, criada em 1912, cujo modelo era a reprodução do padrão europeu de Universidade Popular e a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, fundada em 1926, com desenho americano de extensão rural.

O primeiro exemplo da Universidade Popular durou apenas até 1917, apesar de ter realizado intensas atividades:

Promovia conferências semanais gratuitas abertas a quem quisesse participar. De dezembro de 1914 a junho de 1917 foram realizadas 107 “lições públicas”, sobre diversos assuntos, a saber, o fogo sagrado na Idade Média, grandes viagens e grandes viajantes do Brasil. [...] O autor salienta que esses cursos não despertavam o interesse das classes populares, eram totalmente desvinculados das necessidades reais da população e, por isso, encerram suas atividades em 1917. (CUNHA apud VARCELLI, 2013, p. 23).

Ainda que tenha feito muito, elas não despertaram o interesse da população em virtude da falta de articulação entre as IES e a comunidade, ofertando propostas que não eram de acordo com as suas reais necessidades. Quanto ao segundo exemplo, Sousa (2010) assegura que nos EUA a extensão existia de duas formas distintas: cooperativa ou rural e universitária ou geral. Ambos os tipos possuíam caráter de prestação de serviços.

Para Sousa (2010), no Brasil foi reproduzida a extensão cooperativa na linha de prestação de serviços ao ambiente rural, que operava como programa de assistência técnica aos agricultores e de economia doméstica e organização da juventude. Por um longo tempo as ações rurais foram as que mais distinguiram a extensão no país. Já a extensão universitária realizou-se por meio de oferta de cursos por correspondências, como os cursos noturnos, por exemplo.

Nessa época, a extensão no Brasil ainda se limitava a prestação de serviços e oferta de cursos na tentativa de atender a determinadas demandas localizadas e manifestas de grupos populacionais, sendo “[...] ambas as propostas consideradas por muitos autores como meramente assistencialistas” (SOUSA, 2010, p. 88). A autora reforça que não se observa preocupação de se criar novas práticas ou mesmo de se efetivar a institucionalização da Extensão na época.

Dentre as três principais funções da academia talvez a extensão seja a que melhor contribua para que ela estabeleça diálogo com a sociedade. Apesar disso, a mesma foi pouco utilizada com esse objetivo. No início do século passado, estudantes universitários foram fundamentais para que a universidade começasse a rever tal postura,

Embora as IES permanecessem insensíveis aos seus compromissos sociais, a categoria discente já se manifestava, reivindicando a presença da Universidade de forma efetiva junto à sociedade. Parece haver uma falta de simultaneidade dos interesses entre aos diversos interlocutores e a praxe da Extensão. (SOUSA, 2010, p. 88).

Para Rocha (2008), a reforma que houve em Córdoba (Argentina), em 1918, foi marcada pelo movimento político e estudantil que colocou a necessidade de ligar a universidade ao povo. Seus ideais chegaram ao Brasil por volta de 1930 e inspiraram a luta dos discentes brasileiros por meio da União Nacional dos Estudantes. Apesar da não institucionalização e de pouca clareza em relação ao que se entendia sobre extensão, a proposta do movimento estudantil tem um apelo político e

social intenso, atrelada ao desejo de uma nova postura da universidade frente aos problemas da sociedade.

O período acima corresponde ao da Era Vargas (1930 – 1945), caracterizada por grandes mudanças sociais, políticas populistas e pela instauração de um ambiente de forte repressão. Resultando, assim, em uma política educacional “[...] marcada pelo autoritarismo, manifesta-se efetivamente a partir de 1931, influenciando na pessoa de Francisco de Campos – Ministro da Educação à época – a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931” (SOUSA, 2010, p. 88).

Do ponto de vista administrativo das universidades, foi um progresso a Extensão ter previsão legal (Estatutos das Universidades Brasileiras, 1931), pois tornou sua realização obrigatória nas mesmas. Contudo, a efetivação de ações extensionistas permaneceu limitada a cursos. Além desse limite, foi usada como aparelho institucional de conservação dos interesses nacionalistas e da ordem estabelecida, conforme mostra o artigo 42 do Decreto nº 19.851:

A extensão universitária será efetiva por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário. [...] Destinam-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias [sic] e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais (BRASIL, 1931. p. 1).

De acordo com Cunha (2002), entre 1945 e 1960 a extensão não fez parte das diretrizes da educação nacional que seguiam as universidades. Já na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, ela foi classificada apenas como:

“[...] cursos abertos à comunidade” ficando sua oferta a juízo do respectivo estabelecimento. O que evidencia a pouca importância dada as parcerias entre o Estado, universidade e sociedade, como base da construção das políticas extensionistas daquela época. (CUNHA, 2002, p. 52).

Durante todo o período do Estado Novo até o golpe de 1964, ela se manteve à margem de qualquer concepção original e as determinações da prática extensionista ainda se restringiam as do Estatuto de 1931. Não existia uma preocupação por parte das universidades com a construção de um caminho singular para a mesma.

Durante a vigência da ditadura militar ocorreram práticas de extensão consideradas relevantes, a exemplo do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e do Projeto Rondon, que embora tivessem sua “subordinação à política de segurança nacional e seu caráter cooptativo, esses dois projetos tiveram o mérito

de propiciar ao universitário brasileiro experiências importantes junto às comunidades rurais”(FORPROEX, 2012, p. 6).

Segundo Nogueira (2005), em 1968 é instituída a Lei Básica da Reforma Universitária, nº5.5480, a qual legaliza a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Esta faz menção a extensão universitária de forma secundária e a coloca na condição de realização de cursos e prestação de serviços, mais uma vez.

Segundo Rocha (2008), a década de 70 do século passado foi propensa ao avanço em aspectos relevantes para a Extensão,

Nos anos de 1970, inspirada pelas teorias marxistas, reagindo ao governo autoritário, a extensão universitária passará a ser identificada, de forma mais clara, como um instrumento de política social, não somente usando projetos e os programas existentes, mas criando estruturas coordenadoras nacionais. Os programas de extensão deixaram de ter uma perspectiva de prestação de serviços para uma perspectiva de combate as ações do Estado. (ROCHA, 2008, p. 154).

A Extensão começou, por exemplo, a conquistar uma posição mais proeminente na esfera social, se distanciando da oferta de cursos e conferências para a população. Assim, saiu da perspectiva de compartilhamento dos serviços para questionamento do comportamento do Estado, que a essa época calava a voz da maioria da sociedade.

Os anos 80 foram marcados pelo surgimento de novos movimentos sociais e Organizações Não Governamentais voltados para o revigoramento do poder político, numa perspectiva de redemocratização do país. Nesta década, inúmeros anseios políticos e sociais, obturados pelo longo período de ditadura, têm a possibilidade de efetivação. Assim, podemos considerar que:

Esse movimento acaba por influenciar, também, a extensão universitária que busca encontrar o caminho para realização de sua função social. Os extensionistas começam a reagir aos projetos elaborados em nível nacional cobrando apoio do MEC e ao governo federal e pedindo respeito à autonomia universitária para criar programas, projetos e ações que identificadas com a realidade em nível nacional considerem, também, as questões locais. (ROCHA, 2008, p. 154).

O cenário de reabertura política viabilizou uma nova etapa da universidade, que conquistava mais autonomia administrativa, posicionamento político e compreensão do seu papel social. Nessa atmosfera, a Extensão encontra oportunidade para se fortalecer como função acadêmica.

Rodrigues (2003) cita como exemplo, o trabalho entre a UnB e a sociedade na gestão de 1985, em que inicialmente buscou-se aderir a novas posturas que fundamentassem a metodologia dos professores para além do demarcada na sala de aula, favorecendo, dessa maneira, o ensino e a aprendizagem na realidade, por meio de Núcleos Permanentes de Participação Coletiva e do Programa de Educação à Distância. Posteriormente, ocorreu a integração entre a universidade e comunidade com intuito de auxiliar na compreensão do autêntico significado da cidadania.

A extensão universitária tem um potencial para envolver a comunidade acadêmica em atividades fora da instituição e de contribuir para apreensão da realidade, por partes dos estudantes e docentes. Configura-se ainda em um instrumento para se trabalhar a cidadania em suas várias acepções e práticas junto à sociedade. Desse modo, há de se defender um espaço dentro da academia e políticas próprias.

Rodrigues (2003) informa também que, em 1985, na Universidade Federal do Rio de Janeiro foi construído o documento: “Da extensão universitária – versão preliminar, uma proposta em discussão”, cujo significado aceito pressupunha que a pesquisa e o ensino já eram respeitados, diferentemente da Extensão, que escasseava de política e órgão responsável pelos seus projetos e programas. Em 1986, outras contribuições vieram da Universidade do Paraná, cuja política de extensão se debruça sobre a sociedade e o processo de ensino-aprendizagem.

Todo o cenário dos anos de 1980 foi profícuo para a culminância da criação do espaço mais importante de discussão sobre a extensão universitária no país: o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (1987), o qual imprimiu um conceito mais amplo e ambicioso, no sentido de transformação social e estabelecimento de vínculo com a sociedade. Ficando, assim, a Extensão definida como:

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 o 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. (FORPROEX, 1987, p. 11).

Percebe-se esse conceito como um avanço na história da extensão, sendo evidenciados seus fins dentro da universidade e para a sociedade. O Fórum se

constituiu como um espaço de discussão permanente mantido pelo Ministério da Educação. Entre os anos de 1990 e 2000, a extensão nas universidades já se encontrava bastante delineada, havia conceito, institucionalização e formas de financiamentos estabelecidos por documentos legais. A partir dos Encontros Nacionais XXVII e XXVIII (2009 e 2010), o FORPROEX apresentou para as universidades públicas e para a sociedade um novo conceito da extensão universitária:

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

Assim, a Extensão se pauta nas determinações da Constituição Federal, as quais definem que a mesma deve ocorrer de maneira indissociável do ensino e da pesquisa, como evidencia o artigo 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” (BRASIL, 2017, p. 1). Com essa nova definição,

A Extensão Universitária denota uma postura da Universidade na sociedade em que se insere. Seu escopo é de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores com os quais ela interage. Extensão Universitária denota também prática acadêmica a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa com vista à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social. (FORPROEX, 2012, p. 15).

Assumindo, assim, um papel de relevância dentro da universidade. Para sua materialização, a Política Nacional de Extensão (PNE) estabeleceu princípios, ações políticas e diretrizes. Estas últimas devem:

Orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, pactuados no PROEX, de forma ampla e aberta (NOGUEIRA, 2000), são as seguintes: Interação dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social. (FORPROEX, 2012, p. 16).

Outras estratégias estabelecidas para nortear as atividades de extensão são os princípios básicos deliberados pela Política Nacional de Extensão:

1) A ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do País; 2) A universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades próprias de Ensino, Pesquisa e Extensão; 3) A universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil; 4) A ação cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas; 5) A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social; 6) A atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania. (FORPROEX, 2012, p. 21-22).

Também estão inseridos na Política os objetivos da extensão, os quais visam contribuir para a materialização e fortalecimento das práticas extensionistas:

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; 4) Conferir maior unidade aos programas temáticos que se desenvolvem no âmbito das Universidades Públicas brasileiras; 5) Estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade; 6) Criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas; 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; 8) Defender um financiamento público, transparente e unificado, destinado à execução das ações extensionistas em todo território nacional, viabilizando a continuidade dos programas e projetos; 9) Priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades

sociais (por exemplo, habitação, produção de alimentos, geração de emprego, redistribuição da renda), relacionadas com as áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho; 10) Utilizar as tecnologias disponíveis para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis; 11) Considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais; 12) Estimular a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável como componentes da atividade extensionista; 13) Tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria Universidade; 14) Valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade; 15) Atuar, de forma solidária, para a cooperação internacional, especialmente a latinoamericana. (FORPROEX, 2012, p. 5-6)

Não menos importantes são as denominadas Ações Políticas: sua normatização e implementação no âmbito das Universidades Públicas; o incremento da articulação das ações extensionistas com as políticas públicas; os movimentos sociais e os setores produtivos da sociedade; e por fim, o apoio às iniciativas de ampliação e democratização do ensino superior (FORPROEX, 2007 apud FORPROEX, 2012, p. 24).



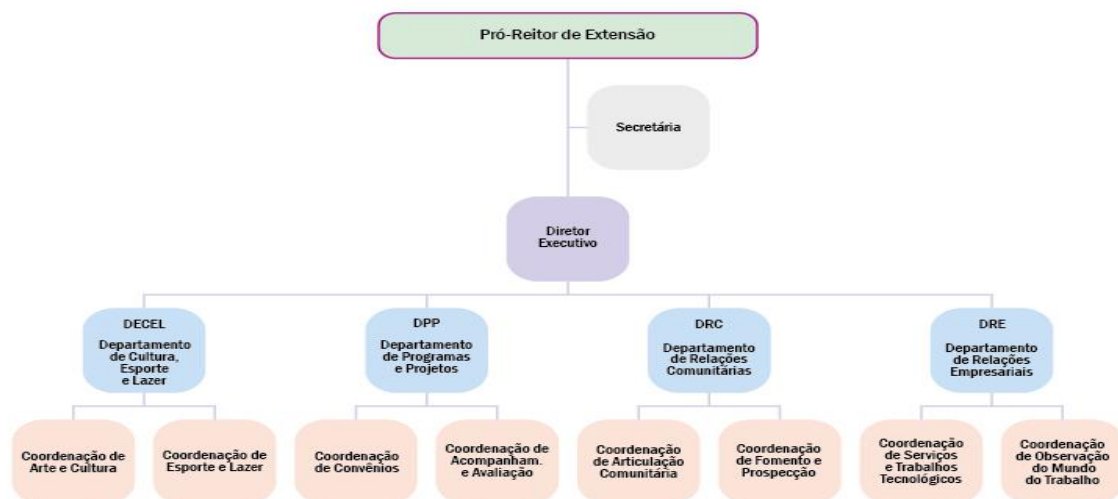
## CAPÍTULO 4 - A EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: UMA ANÁLISE DE PROJETOS

Com o objetivo de compreender como ocorre a extensão no Instituto Federal da Bahia neste capítulo apresentaremos e discutiremos a extensão universitária, tomando como referência os documentos oficiais, a literatura sobre o tema e os dados empíricos coletados em nove projetos de extensão, executados após submissão a dois editais, lançados em 2015 e 2016, pelo Instituto.

Dentre as cinco pró-reitorias existentes no IFBA, uma é a de extensão. Ela é responsável pela organização e administração dos eventos, cursos, programas e projetos de extensão que são implementados na instituição. Embora, do ponto de vista hierárquico, seja a responsável principal pela gestão desses tipos de atividades os *campi* mantêm determinada autonomia na elaboração e execução de ações similares, sobretudo, aquelas que não dependem de recursos orçamentários para sua implementação.

A referida pró-reitoria possui grande capilaridade, abrangendo todos os 26 *campi*, ampla estrutura e desenvolve suas atividades com relativa independência da gestão central. Segue abaixo seu atual organograma:

Figura 3 - Organograma da organização da Pró-Reitoria de extensão do IFBA



Fonte: Instituto Federal da Bahia.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. Organograma da organização da pró-reitoria de extensão do IFBA. Disponível em: <www.ifba.edu.br>. Acesso em: 12. Jun. 2018.

Os cargos são ocupados predominantemente por servidores de carreira e de acordo com a nomeação feita pela reitoria. A partir do site institucional, a pró-reitoria define a Extensão como:

Um processo educativo, cultural e científico que, articulada de forma indissociável ao ensino e à pesquisa, deve intensificar a relação entre a instituição e a comunidade externa. Compreende um conjunto de atividades que articula os saberes (acadêmico, científico e tecnológico), o conhecimento tácito e a realidade socioeconômica e cultural da sociedade ao qual está inserido. (IFBA, 2018).

Tal definição se origina da junção de conceitos estabelecidos pela legislação já existente e da concepção própria sobre o tema. Considerando apenas o ponto de vista conceitual, a pró-reitoria sinaliza para pontos que na história da extensão sempre se apresentaram como entrave para sua compreensão e efetivação nos espaços acadêmicos, como a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, a vinculação com a comunidade, no sentido de contribuição para a reflexão e enfrentamento das manifestações da questão social, a articulação entre os saberes acadêmicos e o reconhecimento como um processo educativo. Acrescenta ainda que, a extensão “[...] deve beneficiar a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal.”(IFBA, 2018).

Diante disso, a partir da Lei que criou os IFs, do Projeto Pedagógico Institucional (2013) e das normatizações que orientam a política educacional no país, cabe ao IFBA ser um agente de práticas extensionistas, com vista a promoção de mudanças sociais, quer sejam no âmbito do seu entorno ou em dimensão mais ampla.

Com intenção de aprofundar os aspectos alusivos à extensão no Instituto, além da análise de projetos, pesquisa em site da instituição, foi realizada a avaliação de dois editais (2015 e 2016), publicados no sentido de fazer uma chamada pública para que docentes e técnicos administrativos submetessem propostas de extensão. Os nove projetos pesquisados foram selecionados a partir dos editais em discussão neste trabalho.

No edital 001/ 2015/2016, as áreas temáticas estão de acordo com as orientações da Política Nacional de Extensão, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Áreas temáticas no edital 001 - 2015/2016

Áreas Temáticas	Anos	
	2015	2016
Comunicação	1	3
Cultura e Artes	4	4
Educação	23	11
Gênero Sexualidade	1	4
Meio Ambiente	10	2
Saúde	6	4
Tecnologia	12	6
Trabalho	2	4
Direitos Humanos	-	2
<b>Total dos Projetos</b>	<b>59</b>	<b>40</b>

Fonte: Instituto Federal da Bahia.<sup>5</sup>

A tabela aponta que redução de 32,2% no total de projetos de um ano para o outro. Redução não ocasionada por falta de propostas, considerando que foram inúmeras inscritas. Porém, pode se inferir que tal redução se deu em virtude da fragilidade orçamentária, pois no ano de 2016 houve corte de verba para educação federal, resultado de uma política neoliberal de minimização do Estado. Na análise é observado que o valor destinado para cada projeto em 2015 foi entre R\$ 4.000,00 a R\$ 8.000,00 e máximo de R\$ 7.000,00, em 2016.

É observado também a presença de projetos e seu crescimento em uma área não prevista na PNE (2012), que é Gênero e Sexualidade. Há uma demanda social contemporânea que solicita que esta temática seja fortemente discutida, para que, assim, colabore com a diminuição da violência contra a mulher, o preconceito de gênero e orientação sexual.

Ainda quanto à área temática e quantidade de projetos, pode-se dizer que nos dois anos analisados a educação foi a área que mais concentrou projetos, embora tenha sofrido uma queda de mais de 50% de um ano para o outro. Diminuição que aponta não apenas para a redução de recursos orçamentários, mas para um paradoxo, pois a instituição é de natureza exclusivamente educacional.

Nos dois editais ao servidor proponente é vedado auferir qualquer pagamento pela elaboração e execução dos projetos, sendo, dessa forma, estabelecido que a

<sup>5</sup> INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. [números dos editais e seus respectivos nomes]. Disponível em: <http://www.ifba.edu.br>. Acesso em: 10 jan. 2018

realização deve se dar dentro da carga horária de trabalho, acumulando, assim, com as atividades cotidianas do cargo que ocupa. Situação esta que sobrecarrega o servidor e, ao mesmo tempo, coíbe a possibilidade de ampliação da extensão no instituto, mas que pode ser resolvida com a oferta de aditivo de hora extra para implementação de projetos ou redução das tarefas do cargo dos proponentes.

Os dois documentos em questão têm as mesmas diretrizes, a saber:

a) Contribuir para o permanente desenvolvimento da sociedade, constituindo um vínculo que estabeleça troca de saberes, conhecimentos e experiências; b) Buscar a interação sistematizada do IFBA com a comunidade por meio da participação dos servidores e discentes nas ações integradas com as administrações públicas, em suas várias instâncias e com as entidades da sociedade civil; c) Agregar o ensino, a pesquisa e a extensão às demandas da sociedade, seus interesses e necessidades, situando mecanismos que inter-relacionem o saber acadêmico e o saber popular; d) Incentivar a prática acadêmica para contribuir ao desenvolvimento da consciência social, ambiental e política, formando profissionais-cidadãos; e) Motivar a participação em projetos que objetivem a inclusão social e o desenvolvimento local e regional em todas as suas dimensões; f) Articular políticas públicas que oportunizem o acesso à educação profissional e tecnológica, estabelecendo mecanismo de inclusão. (IFBA, 2018, p.1).

A extensão é colocada, mais uma vez, como instrumento de inclusão e de relevância social, bem como de vinculação entre o IFBA e a comunidade, de agregação entre as três principais funções acadêmicas. Observa-se um elemento novo que é incentivar a prática acadêmica objetivando a contribuição para o desenvolvimento da consciência social, ambiental e política, formando profissionais-cidadãos. Visando, assim, o envolvimento do discente para que o mesmo perceba a sociedade na qual está inserido e se posicione enquanto cidadão.

A seguir, serão analisados nove projetos aprovados e executados nos anos de 2015 e 2016, a partir de dados empíricos coletados por meio da pesquisa documental nos referidos projetos e seus respectivos relatórios finais. Para tal, categorizamos os seguintes dados:

- 1) Área temática;
- 2) Proponente do projeto;
- 3) Objetivos do projeto;
- 4) Parcerias;

5) Público-alvo/participação da comunidade externa no projeto.

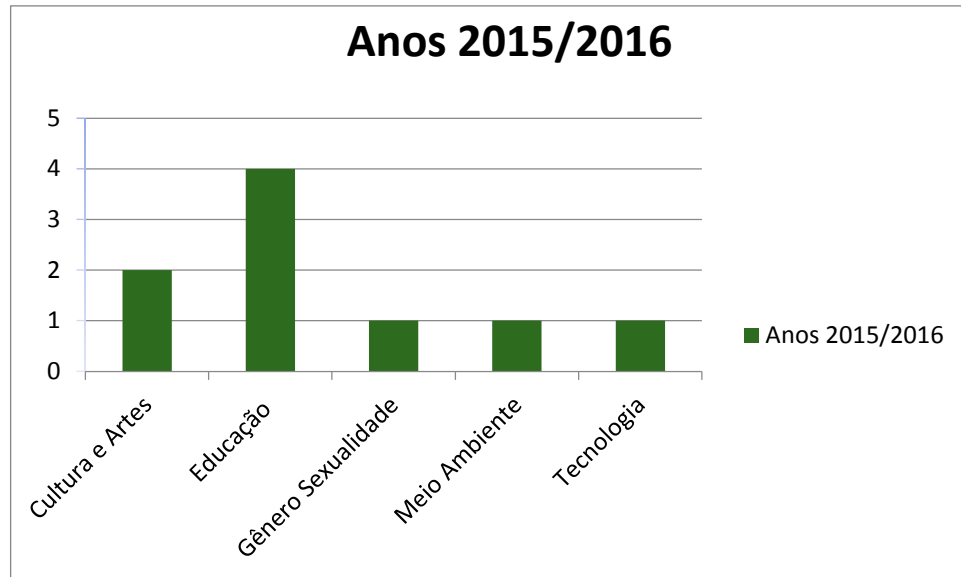
#### 4.1 ÁREAS TEMÁTICAS

Se concebida a extensão como uma ação acadêmica, com viés para inclusão social, há de se refletir sobre uma provável junção com as políticas sociais e públicas. Conforme a PNE, “[...] que a articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas esteja orientada pelo compromisso com o enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e combate a todas as formas de desigualdade e exclusão.” (PNE, 2012, p. 25). Assim, poderá proporcionar acesso e garantia de direitos dos sujeitos envolvidos nos projetos. Com esse resultado, segundo a mesma referência, a extensão prioriza oito áreas temáticas:

O eixo Áreas Temáticas tem por objetivo nortear a sistematização das ações de Extensão Universitária em oito áreas correspondentes a grandes focos de política social. São elas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho. Esse leque, obviamente, não esgota todos os focos de política social, e discussões sobre sua ampliação já estão na agenda do FORPROEX. (PNE, 2012, p. 25).

Entretanto, esses campos também não esgotam o limite de atuação do IFBA, mas oferecem um norte seguro quanto à elaboração de suas atividades de extensão. Dos nove projetos analisados no período de 2015 e 2016, 4 foram da área temática Educação, 2 da Cultura e Artes, 1 de Tecnologia e Produção, 1 de Meio Ambiente e 1 de Gênero e Sexualidade. Para maior dimensão deste resultado, segue o gráfico ilustrativo:

Gráfico 1 - Proposta de projetos por área temática



Fonte: Elaboração da autora (por meio de pesquisa de campo).

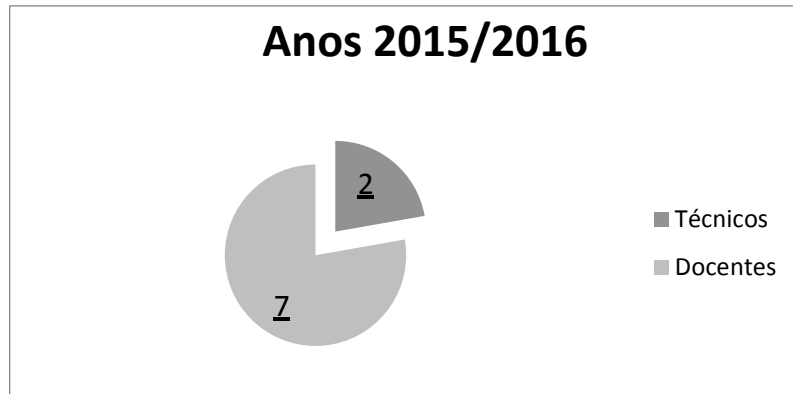
O gráfico aponta que a área relativa à educação concentra, sobremaneira, o maior número projetos. Isto ocorre, principalmente, por se tratar de uma instituição de natureza educativa, na qual o domínio do conhecimento e o interesse dos proponentes se sobressaem na mencionada área. Os quatro projetos são: “Curso de Informática Básica para Educação de Jovens e Adultos”; “Projetos de Apoio a Aprendizagem de Química”; “Diálogos sobre História e Cultura Afro-brasileira”; “Ler é Fundamental, Escrever também”.

Outra conclusão é que os extensionistas mostram preocupação com a formação educacional, partindo do princípio que esta pode ter uma relevância social maior que as demais áreas. O cumprimento dos projetos ocorreu fora do ambiente de sala de aula convencional, sinalizando que pode haver um rompimento com a visão tradicional, a qual defende que o processo ensino/aprendizagem apenas se dá nesse limitado recinto.

#### 4.2 PROPONENTES DOS PROJETOS

Tão somente servidores docentes e técnicos administrativos podem propor e realizar propostas extensionistas a partir de editais, ficando a seguinte situação nos anos de 2015 e 2016:

Gráfico 2 - Proponentes dos projetos de extensão do IFBA



Fonte: Elaboração da autora (por meio de pesquisa de campo).

O quadro funcional tem em sua maioria de professores. Parte importante dos técnicos administrativos não tem vínculo direto com o ensino, pesquisa e extensão - contador, economistas, auxiliares e assistentes administrativos - e sim com atividades de natureza administrativa e financeira, exceto pedagogos, assistentes sociais e psicólogos. Outro ponto relevante é a separação, de caráter político e histórico, entre as atividades desenvolvidas por todos estes profissionais.

#### 4.3 OBJETIVOS DOS PROJETOS

Analisados os projetos do período de 2015 e 2016, podemos perceber que os objetivos, elencados no quadro abaixo, são os mais diversos, porém conexos com a área temática escolhida. Vale ressaltar que os mesmos foram retirados na íntegra das propostas, apenas adequando, quando necessário, a redação para melhor compreensão.

Quadro 3 – Objetivos dos projetos pesquisados

PROJETOS	OBJETIVOS
Escola Sustentável: as Tecnologias Sociais na formação do nosso futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhorar a qualidade de vida das comunidades interna e externa;</li> <li>- Incentivar práticas ecológicas dos envolvidos;</li> <li>- Produzir alimentos saudáveis para incrementar a merenda do IFBA.</li> </ul>

Semente Criola	- Fortalecer a política de ações afirmativas no IFBA/Seabra como forma de reconhecimento e valorização dos sujeitos e saberes das comunidades quilombolas.
Inclusão digital para a população em situação de rua	- Promover a inclusão social por meio da inclusão digital de população em situação de rua.
Ler é Fundamental. Escrever também	- Compreender a produção histórica da comunicação escrita; - Incentivar a leitura, escrita e produção de textos argumentativos; - Promover a integração do IFBA com a rede municipal de ensino.
Curso de Informática Básica para Educação de Jovens e Adultos	- Revitalizar a sala multimídia de uma escola estadual; - Ofertar curso de informática básica para estudantes do EJA de uma escola estadual.
Balaio cultural: as Interfaces entre a Língua e a Cultura	- Promover a integração dos estudantes do IFBA com alunos do 9º ano e Médio da rede pública estadual e municipal - Promover arte e cultura para o município
Diálogos sobre História e Cultura Afro-brasileira	Qualificar professores da rede pública e privada na implementação da Lei 10.639
Projeto de apoio ao aprendizado de química na escola Estadual Padre Luiz Soares Palmeira	- Atenuar as dificuldades encontradas no processo ensino aprendizagem em Química no ensino médio - Aproximar o IFBA da comunidade do entorno.
Violência contra a mulher e rompendo silêncio e emponderando corpos	-Oportunizar o debate multidisciplinar sobre a violência contra a mulher - Promover o conhecimento e conscientização da comunidade do IFBA sobre a dimensão e gravidade do tema sobre violência contra a mulher da comunidade - Criar espaços de discussão com a comunidade externa através das associações comunitárias de bairro sobre o tema

Fonte: Elaboração da autora (por meio de pesquisa de campo).

Embora os objetivos sejam distintos, possuem pontos de convergência como a consignação da relação do IFBA com a sociedade, a afirmação da relevância soci-



al da extensão realizada e a consonância com as normatizações internas do IFBA, que tem entre seus objetivos:

- Propiciar à sociedade o acesso ao IFBA, por meio de cursos de extensão, da prestação de serviços, da participação em eventos culturais e artísticos ou outras atividades que garantam os objetivos da Instituição e o atendimento das necessidades do desenvolvimento sustentável regional;
- Complementar a relação IFBA/sociedade por meio da democratização do saber acadêmico e pelo estabelecimento de um processo contínuo de debates, fomento de ideias e vivências (IFBA, 2013, p. 72).

Convém que os projetos de extensão contemplem, sobretudo, a população do entorno, do município ou da região. Ou seja, busquem abranger a maior área possível, para inserir-se na realidade política e social do país, numa perspectiva de contribuição positiva.

Não se pode perder de vista que a extensão é uma “via de mão dupla”, ao entender suas ações, o IFBA estará abrindo possibilidades de adquirir um outro tipo de saber, que embora não sistematizado aos moldes acadêmicos, poderá ainda cooperar para sua prática de forma mais condizente com a realidade em que se insere. Até por que, “[...] as atividades de extensão devem criar interlocução entre o IFBA e a sociedade e vice-versa, propiciando mecanismos de acesso por toda e qualquer pessoas.” (IFBA, 2013, p. 71).

#### 4.4 PARCERIAS PARA EXECUÇÃO DOS PROJETOS

Os nove projetos investigados firmaram parcerias com outras instituições para sua implementação. Desses, cinco (5) fizeram associação com escolas das redes municipal e estadual; um (1) estabeleceu parceria com universidades públicas e o comércio local; um (1) com uma universidade pública, um terreiro de candomblé e um movimento social organizado; um (1) com uma universidade pública, um movimento social, OAB e associação comunitária; e um (1) com movimento social.

Os projetos em análise foram alvitados por servidores, assim a parceria pode ser vista como estratégia de execução, participação e vinculação com outras entidades públicas, privadas e a sociedade civil organizada. A parceria faz parte dos fundamentos da política de extensão no Instituto e constitui uma diretriz na efetivação da extensão, cuja intenção é “[...] buscar interação sistematizada da Rede Federal de

EPCT com a comunidade, por meio da participação dos servidores nas ações integradas com as administrações públicas, em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil” (IFBA, 2013,p. 72.).

De acordo com relatório final de prestação de contas, o projeto que tinha como parceiros uma universidade pública, um terreiro de candomblé e um movimento social organizado não foi realizado na sua plenitude, sob a alegação de não haver tempo hábil e interesses comuns.

#### 4.5 PÚBLICO-ALVO/PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EXTERNA

É, especialmente, por meio do público-alvo dos projetos que o IFBA cria vínculo com a sociedade. Todos os nove (9) projetos previram a participação da comunidade externa, seja como público-alvo principal ou não. Sendo que um (1) estava voltado professores de escolas públicas e privadas; um (1) para pessoas em situação de rua. Em seis (6) dos projetos, a comunidade foi representada na sua totalidade por estudantes de escolas municipais e estaduais dos municípios nos quais o IFBA está instalado e apenas um (1) visava a população em geral, não definindo um segmento específico. Segue no quadro abaixo informações sobre o público-alvo.

Quadro 4 – Objetivos dos projetos pesquisados

<b>PROJETOS</b>	<b>PÚBLICO-ALVO</b>
Escola Sustentável: as Tecnologias Sociais na formação de nosso futuro	- Estudantes de uma escola municipal; - Comunidade do IFBA.
Semente Criola	Estudantes do 9º ano de duas escolas municipais que atendem dez comunidades quilombolas do município de Seabra.
Inclusão digital para a população em situação de rua	Pessoas em situação de rua.
Ler é fundamental, escrever também	Estudantes de escolas de quatro escolas do município; Estudantes do 1º ano do IFBA.

Curso de informática para Educação de Jovens e adultos	Estudantes do EJA de uma escola estadual.
Semente Criola	Estudantes do IFBA; Estudantes do 9ºano de uma escola municipal; Estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual; Estudantes do pré IFBA– oriundos de várias escolas do município.
Diálogos sobre a História Afro-Brasileira	Professores das redes públicas e privadas.
Projeto de apoio ao aprendizado de Química na Escola Estadual Padre Luiz Soares Palmeira	Estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual.
Violência contra a mulher e rompendo silêncio e empoderando corpos	Comunidade do IFBA; Comunidade Externa.

Fonte: Elaboração da autora (por meio de pesquisa de campo).

Concluimos que a maioria (66,6%) dos projetos de extensão analisados teve como público jovens estudantes vinculados a instituições escolares. Este resultado pode se justificar pela preocupação por parte do IFBA com a formação deste segmento populacional, quer sejam discentes do próprio Instituto ou não.

De acordo com o PPI (2013), um dos objetivos da extensão é “[...] propiciar ao estudante, prioritariamente, na sua área de formação profissional, o acesso a atividades que contribuam para a sua formação artística, cultural, ética e para o desenvolvimento do senso crítico, da cidadania e da responsabilidade social.” (PPI,2013, p. 72). Também podemos inferir que a experiência prévia com esse público, por parte dos proponentes, contribui para que as propostas tenham essa característica.

Os sujeitos merecem cuidado para o pleno exercício da cidadania, necessitando de preparação intelectual, de uma conduta moral ética, da sua atualização e fortalecimento frente às demandas da sociedade. A extensão, como um processo educativo, cumpre um papel relevante nesse contexto. Há necessidade que o IFBA

dialogue com outros atores sociais como idosos, crianças, trabalhadores, movimentos sociais, enfim, a sociedade como todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este componente se limita a apontar as principais conclusões alçadas por esta pesquisa. Assim não serão feitos novos questionamentos, retomando apenas as percepções e interpretações mais relevantes que encontramos durante o caminho percorrido. Destarte, vale trazer à memória o título e objetivo central. Sendo o primeiro, “Extensão universitária: uma análise sobre os projetos de extensão realizados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. E o segundo definido como “analisar a relevância social dos projetos de extensão realizados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia”.

No percurso analítico dos nove projetos selecionados uma das conclusões é que a extensão implementada pelo IF têm significativa amplitude territorial, considerando que as ações são propostas e executadas em vários municípios em que os campi do IFBA se localizam. Desse modo, pode-se afirmar que o Instituto apresenta condições de contribuir, por meio da extensão, para o desenvolvimento social, cultural e econômico de inúmeras comunidades/regiões que compõem o estado. Embora, possamos afirmar que mesmo nos locais onde esteja acomodado no presente a subsídios do IFBA para este fim ainda é pequena.

Foi percebido que o trabalho extensionista incrementado limita-se aos municípios em que o IFBA tem suas instalações, quando possui potencial para se expandir por áreas circunvizinhas. A ampliação territorial da extensão pode acontecer não apenas com recursos humanos e orçamentários da referida instituição, mais também, em parcerias com outros setores da sociedade. De acordo com a pesquisa, elas se restringem atualmente a alguns poucos vínculos com movimentos sociais organizados, estabelecimentos comerciais e, principalmente, estabelecimento de ensino como ele.

A parceria com outras instituições não só contemplaria várias regiões na perspectiva do desenvolvimento, como também poderia facilitar a execução dos projetos e fortalecer a relação social entre o IFBA e a sociedade. O vínculo do Instituto com a comunidade é ainda frágil, visto que o público alvo dos projetos manteve contato com o mesmo através da mediação de outra instituição e não diretamente; os projetos foram elaborados sem a participação da comunidade; não houve levantamento das reais demandas da população.

Quanto ao objetivo específico “identificar a relação social estabelecida entre a comunidade do entorno do Instituto Federal da Bahia”, consideramos que ele também foi atingido. Observou-se que o Instituto consegue estabelecer uma relação social de proximidade dos campi com grupos, embora ainda por mediação de uma outra instituição. Há que se ter relações diretas e contínuas nos grupos sociais e assim, se apropriar de seus problemas e pleitos, articulando junto com eles meios para o enfrentamento de suas dificuldades, superando desta forma o velho ponto de vista da extensão como um instrumento de oferta de cursos, palestras e oficinas. Fazendo nascer olhar diferente, dela como meio de transformação social.

O jovem estudante se constitui como o público alvo principal da extensão realizada pelo IFBA. Dado compreendido como uma preocupação por parte do IF com a formação desse segmento populacional. Sendo o IF uma instituição que tem como atividade fim a educação profissional, a qual historicamente é pensada para juventude, é estratégico que a extensão se volte para essa camada social, assim mantendo – se em uma zona confortável do seu conhecimento. Com essa postura o IF deixa de atender outros grupos tão vulneráveis quanto esse, como idosos, crianças, trabalhadores.

Para isso é imprescindível que o IFBA promova espaços de discussão para que a comunidade interna possa refletir e se apropriar das demandas socioeconômicas, políticas e culturais da sociedade, bem como sobre a extensão na instituição, levando em consideração suas finalidades, objetivos, potencial de transformação, destinação e relevância.

Referente ao segundo objetivo específico “analisar de que forma os projetos de extensão contribuem para efetivação do papel social do IFBA”. O que se espera do Instituto referente à extensão ( como processo educativo) é que ela colabore, sobretudo, para o desenvolvimento cultural, político e socioeconômico de regiões e da própria sociedade. Percebe-se que isso vem acontecendo, a ponderar o público alvo em que atinge, área temática e objetivos, porém de forma tímida e lenta e com baixo investimento de recurso financeiro destinado.

É observado ainda que os projetos de extensão realizados pelo IFBA precisam contemplar outras áreas temáticas, não ficando tão limitada ao conhecido, pois a sociedade carece de intervenção em outros âmbitos com direitos humanos e saúde. Faz-se necessário maior participação de todos os servidores, independentemen-

te de seu campo de atuação, deste modo não ficando os projetos propostos restritos aos docentes.

A relevância social da extensão fica também elucidada quando analisados os objetivos dos nove projetos executados no período de 2015 e 2016. Através deles conclui-se que a extensão está voltada para trabalhar/resolver questões importantes para sociedade, como pobreza, racismo, violência contra a mulher e educação. Assim, podendo dar contributo para uma futura mudança social e de comportamento em torno dessas e outras problemáticas tão recorrente na contemporaneidade. Futura porque a mudança social acontece de forma gradual, não podendo ações esporádicas provocar mudanças tão profundas.

Esse trabalho não se encontra acabado, pois todo trabalho científico encontra-se subordinado a contínuo aperfeiçoamento. Essa dissertação pode ser um passo inicial para outras discussões em torno da temática. Esperamos ter contribuído para maior compreensão sobre a extensão no contexto do Instituto Federal da Bahia.

## REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil e obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial**, de 15 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº11892 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/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA**. 2013. Disponível em: <<http://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. Pará: UFPA, 2003.

\_\_\_\_\_. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção em um ensino médio integrado à educação profissional**. 2009. Disponível em: <<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducativa/CANALI.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional**: trabalho e tempo livre. Brasília: Plano, 2003.

CERQUEIRA, Yara dias Fernandes. **Institutos federais e desenvolvimento local: o IFSULMINAS- campus machado- como expressão dos limites e possibilidades da Educação profissional e tecnológica na sociedade brasileira contemporânea**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2017.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.



CUNHA, Lenilda Soares. In: ALVARENGA, Ana Maria; FÁVERO, Osmar. **Pesquisa em Educação: diferentes enfoques**. São Paulo: EDUFF, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 89-193, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade temporã: ensino superior, da Colônia a era Vargas**. São Paulo: UNESP, 2007.

DIOGENES, ELIONE MARIA NOGUEIRA. (Org). **Avaliação de políticas públicas de educação: texto e tessituras de programa mais Educação**. Curitiba: CRV, 2014.

EDITORIAL Conceitos. **Pedagogia Social**. Disponível em: <<https://conceitos.com/pedagogia-social/São Paulo, Brasil>>. Acesso em: 19 ago.2018.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORARES, Marcia Amaral Correia. **História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, ciência e tecnologia**. 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FARTES, Vera; MOREIRA, Virilene Cardoso (Orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia: 1909-2009**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, n. 28, p. 17-36, 2006.

FAVRETTO, Juliana; SCALABRIN, Ionara Soveral. **Educação profissional no Brasil: marcos da trajetória**. 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22698\\_11447.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22698_11447.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2018.

FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. 2012. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GALVÃO, Ana Maria Dias. **Estudo sobre os cursos técnicos de nível médio em eletromecânica – perspectiva de formação integrada**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

IFBA – INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. Disponível em: <<http://portal.ifba.edu.br/>>. Acesso em: 25 de julho de 2018

IMPERATORE, Simone loureiro; PEDE, Valdir; RIBEIRO, Jorge Luís. **Em curricularizar a extensão ou extensionalizar currículo?** Aportes teóricos e práticas de integralização curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE, 2015. Disponível em:<[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101\\_00175.pdf?squence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?squence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 1 mai. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. Disponível em:<<https://www2.ifal.edu.br/noticias>>. Acesso em: 20 jan. 2018

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil:** o estado da questão. Brasília: INEP, 1991.

KUNZER, Nádia Cubaiano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista de educação profissional e tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 8-24, 2009.

(MESZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ed.São Paulo: Boitempo, 2008,

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas da Extensão Universitária Brasileira.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da educação superior.** Porto Alegre, Caracas: IESALC – Unesco, 2002.

OTRANTO, Celia Regina. **A política de educação profissional no governo Lula.** 2011. Disponível em:< <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais:** Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. 2014. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3787-cartilha-eliezer-final&category\\_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3787-cartilha-eliezer-final&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 jun. 2018

\_\_\_\_\_. **O Futuro dos Institutos Federais.** 2017. Disponível em:<<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2017/07/o-futuro-dos-institutos-federais-por-eliezer-pacheco/>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3ed. São Paulo: Atlas 1999.

ROCHA, José Claudio. **A reinvenção solidária e participativa da universidade: estudo sobre rede de extensão universitária no Brasil.** Salvador: EDUNEB, 2008.

RODRIGUES, Marilucia de Menezes. Revisitando a história – 1980-1995: a extensão universitária na perspectiva do fórum nacional de pró-reitores de extensão das

universidades públicas brasileiras. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p.135-175.

SAMPAIO, Romilson Lopes; ALMEIDA, Ana Rita Silva. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. In:FARTES, Vera; MOREIRA, Virleene Cardoso (Orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia: 1909-2009**. Salvador: EDUFBA, 2009. p.15-24.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional.In: Lopes, et al (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. 2003. Disponível em:<<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/valdemarsguissardi.rtf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SIEVERT, Geraldo Luis.Educação profissional: legislação e história. **Revista EDUCERE**, 2015.

SILVA, Claudio Nei Nascimento da, et al. Dualidade estrutural no ensino técnico profissionalizante em Brasília (IFB): Uma análise do discurso oficial de inclusão e a dificuldades de permanência dos alunos.**Revista eixo**, v. 2, n. 1 p. 2-16,2013.

SILVA, Michel Goulart da; ACKERMAN, Silvia Regina. Da extensão universitária à extensão tecnológica: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e sua relação com a sociedade. **Extensão Tecnológica: revista de extensão do Instituto Federal Catarinense**, p.9-18, 2014.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. 2ed. Campinas: Alínea, 2010.

TAVARES, Christiane Andrade Regis; FREITAS, Kátia Siqueira de. **Extensão universitária: o patinho feio da academia?** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Movimentos Sociais Populares: Aspectos Econômicos, Sociais e Políticos. **Encontros com a Civilização Brasileira**, v.3, n. 25, 1983.