

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

FÁBIO LIPPI SILVA

A EXTENSÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL
TECNOLÓGICO: ESTUDO EXPLORATÓRIO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO.

São Paulo

Maior/2022

FÁBIO LIPPI SILVA

A EXTENSÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL
TECNOLÓGICO: ESTUDO EXPLORATÓRIO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO.

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Michel Mott Machado

São Paulo

Maio/2022

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

S586e Silva, Fábio Lippi
A extensão no âmbito da educação profissional de nível tecnológico: estudo exploratório em uma instituição de ensino pública do estado de São Paulo / Fábio Lippi Silva. – São Paulo: CPS, 2022.
189 f.

Orientador: Prof. Dr. Michel Mott Machado
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2022.

1. Educação e trabalho. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Cursos superiores de tecnologia. 4. Extensão. I. Machado, Michel Mott. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

FÁBIO LIPPI SILVA

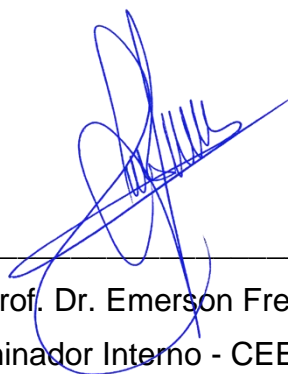
A EXTENSÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL
TECNOLÓGICO: ESTUDO EXPLORATÓRIO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO.



Prof. Dr. Michel Mott Machado
Orientador - CEETEPS



Prof. Dr. Robson Malacarne
Examinador Externo - IFES



Prof. Dr. Emerson Freire
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 26 de maio de 2022.

Àqueles que se dedicam diariamente ao
exercício da docência na educação
superior, em especial, aos docentes das
Faculdades de Tecnologia do Estado de
São Paulo.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Rosane, ao meu pai, Alci, e aos meus avós, pelo amor e pelo apoio em todos os momentos da minha vida. Por me guiarem pelo caminho da dignidade e da justiça. Por me fazerem acreditar na educação, sem saberem que um dia este seria um dos propósitos da minha vida.

À minha esposa, Ana Paula, e minha filha, Helena, por compreenderem meus momentos de impaciência e ausência ao longo deste desafio.

A todos os meus amigos da Fatec São Sebastião, pelo incentivo, apoio e parceria de todas as horas, pela convivência alegre e respeitosa em nosso ambiente de trabalho, que me estimulou a seguir em frente e permitiu minha dedicação nesta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Michel Mott Machado, por acreditar em mim desde a entrevista no processo seletivo deste Programa de Mestrado, por aceitar o desafio de me orientar e fazê-lo com extrema seriedade, competência e dedicação. Pela confiança e pelos valiosos ensinamentos.

Aos professores e colegas de turma do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, por todos os conhecimentos e experiências compartilhadas. Dividimos nossos medos, incertezas e conquistas, enfrentamos “o novo”, devido à pandemia da Covid-19, perdemos um de nossos grandes mestres, Professor Sérgio, e mantivemo-nos unidos em prol da vida, da educação e da evolução de cada um de nós.

Ao Prof. Dr. Emerson Freire e ao Prof. Prof. Dr. Robson Malacarne pelas preciosas contribuições no exame de qualificação.

Aos nobres colegas, professores e professoras das Fatecs, que disponibilizaram um pouco do seu tempo para contribuir com esta pesquisa, respondendo ao questionário, compartilhando suas percepções e experiências, e enviando palavras de apoio a mim, ao meu orientador e ao tema deste estudo.

Sou grato a todos vocês!

“Não há um “penso”, mas um “pensamos”.
É o pensamos que estabelece o “penso” e
não o contrário.”

(Paulo Freire, Extensão ou comunicação?)

RESUMO

SILVA, F. L. **A extensão no âmbito da educação profissional de nível tecnológico:** estudo exploratório em uma instituição de ensino pública do estado de São Paulo. 189f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa tem como tema central a dimensão acadêmica da extensão nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs), vinculadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). A escolha deveu-se à importante função que a extensão desempenha para a formação acadêmica e à relevância que a instituição possui no cenário educacional paulista, principalmente quando o assunto é educação profissional. O estudo se justifica, pois, apesar de se reconhecer que as práticas extensionistas ocorrem nas Fatecs, há uma lacuna do ponto de vista de uma política institucional de extensão, o que, caso fosse o contrário, poderia contribuir à sua institucionalização nas unidades de ensino superior do CEETEPS. Portanto, o objetivo do trabalho foi analisar as concepções e o desenvolvimento da extensão no âmbito das Fatecs. Para tal, buscou-se estudar o papel da extensão na formação acadêmica dos tecnólogos, como a extensão é mencionada nos documentos institucionais e as percepções dos docentes acerca desta missão acadêmica na instituição. A metodologia usada se apresenta como do tipo exploratório-descritivo, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os dados e informações foram obtidos por meio da literatura relevante sobre o tema, de documentos institucionais, e pelos próprios sujeitos centrais envolvidos com a extensão nas Fatecs. Os resultados indicam como o CEETEPS orienta a materialização das práticas extensionistas para a sua comunidade acadêmica, e mostram, na perspectiva docente, como as ações são planejadas, executadas e divulgadas. Além disso, revelaram forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, que sugerem certos alinhamentos das práticas desenvolvidas com os preceitos extensionistas de diversos autores referenciados neste estudo e com as próprias Diretrizes Curriculares para a Extensão na Educação Superior Brasileira (DCE). Também, apontam os desafios que o CEETEPS deve enfrentar ao buscar a institucionalização desta importante missão acadêmica nas suas unidades de ensino

superior. O estudo busca trazer mais luz ao tema nas Fatecs, fomentar os debates e contribuir para reflexões que levem à construção coletiva de uma política institucional de extensão no CEETEPS.

Palavras-chave: Educação e Trabalho. Educação Profissional e Tecnológica. Cursos Superiores de Tecnologia. Extensão.

ABSTRACT

SILVA, F. L. **The extension in the scope of technological professional education:** exploratory study in a public education institution in São Paulo State. 189f. Dissertation (Professional Master in Management and Development of Professional Education). Paula Souza State Center for Technological Education, São Paulo, 2022.

This research has as its central theme the academic dimension of extension in the São Paulo State Faculties of Technology (Fatecs), linked to the Paula Souza State Center for Technological Education (CEETEPS). The choice was due to the important role that the extension plays for academic training and the relevance that the institution has in the educational scenario of São Paulo, especially when it comes to professional education. The study is justified because, despite recognizing that extension practices occur in Fatecs, there is a gap from the point of view of an institutional extension policy, which, if it were the opposite, could contribute to its institutionalization in superior teaching units of CEETEPS. Therefore, the objective of this study was to analyze the conceptions and the development of the extension in the scope of the Fatecs. To this end, the role of extension in the academic training of technologists, how the extension is mentioned in institutional documents, and the perceptions of professors about this academic mission in the institution, were studied. The methodology used is exploratory-descriptive, through bibliographic, documentary, and field research. The data and information were obtained through relevant literature on the subject, institutional documents, and the central subjects involved with the extension in Fatecs. The results indicate how CEETEPS guides the materialization of extension practices for its academic community, and show, from the teaching perspective, how actions are planned, executed, and disseminated. In addition, they revealed strengths, weaknesses, opportunities, and threats, which suggest certain alignments of the practices developed with the extensionist precepts of several authors referenced in this study and with the Curriculum Guidelines for Extension in Brazilian Higher Education (DCE). They also point out the challenges that CEETEPS must face when seeking to institutionalize this important academic mission in its higher education units. The study seeks to shed more light on the topic in Fatecs, encourage debates and contribute to reflections that lead to the collective construction of an institutional extension policy at CEETEPS.

Keywords: Education and Work. Professional and Technological Education. Higher Technology Courses. Extension.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - NRAs e suas UEs	87
Quadro 2 - Órgãos que compõem as Fatecs e suas descrições	88
Quadro 3 - Datas dos envios do questionário para cada UE	94
Quadro 4 - Atores e papéis em relação à extensão no âmbito das Fatecs.....	105
Quadro 5 - Outros atores envolvidos no âmbito do CEETEPS.....	106
Quadro 6 - Matriz SWOT da extensão no CEETEPS.....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos em que os docentes atuam	113
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização dos Núcleos Regionais de Administração do CEETEPS.....	86
Figura 2 - Distribuição das Unidades no Estado de São Paulo	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas em cursos de graduação por grau acadêmico - Brasil 2009-2019.....	53
Gráfico 2 - Datas dos envios do questionário e quantidade de UE.....	96
Gráfico 3 - Quantidade de respostas coletadas por dia.....	96
Gráfico 4 - Faixa etária e sexo dos respondentes	113
Gráfico 5 - Tempo de vínculo dos professores com a IES.....	115
Gráfico 6 - Tipo de contrato dos respondentes	115
Gráfico 7 - Titulação dos respondentes.....	116
Gráfico 8 - Cargos exercidos ou em exercício.....	117
Gráfico 9 - Turno de atuação	117
Gráfico 10 - Conhecimento sobre as atividades de extensão desenvolvidas na UE	118
Gráfico 11 - Conhecimento das atividades extensionistas	119
Gráfico 12 - Tempo de casa x conhecimento das atividades extensionistas	120
Gráfico 13 - Canais de comunicação	121
Gráfico 14 - Participação nas ações de extensão	123
Gráfico 15 - Participação x Tempo de casa.....	123
Gráfico 16 - Tipo de ações desenvolvidas pelos docentes.....	124
Gráfico 17 - Área das práticas extensionistas x envolvimento ativo ou indireto	125
Gráfico 18 - Relação conhecimento x envolvimento.....	126
Gráfico 19 - Dificuldade em participar das ações	127
Gráfico 20 - Dificuldades para desenvolver as ações.....	128
Gráfico 21 - Avaliação das práticas.....	129
Gráfico 22 - Entendimento acerca da extensão no ensino superior.....	130
Gráfico 23 - Entendimento sobre a extensão no ensino superior x função exercida	131
Gráfico 24 - Função exercida x entendimento sobre a extensão no ensino superior	132
Gráfico 25 - Entendimento x tempo de casa	133
Gráfico 26 - Característica da extensão	136
Gráfico 27 - Valorização da extensão	137
Gráfico 28 - Relação com os componentes curriculares	139
Gráfico 29 - Diálogo entre os saberes científicos e populares.....	140
Gráfico 30 - Contribuição para a formação acadêmica.....	141
Gráfico 31 - Quantidade e qualidade das ações.....	142
Gráfico 32 - Planejamento das ações	143
Gráfico 33 - Participação em eventos sobre Extensão na UE	144
Gráfico 34 - Participação em eventos de extensão na UE x função	144
Gráfico 35 - Conhecimento da Resolução nº 7/2018 (DCE)	146
Gráfico 36 - Conhecimento da Resolução nº 7/2018 (DCE) x função.....	146
Gráfico 37 - Existência de plano ou política de extensão na UE	148
Gráfico 38 - Percepção da existência de plano ou política de extensão x tempo de casa	148
Gráfico 39 - Percepção da existência de plano ou política de extensão x função ..	149

LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
APL	Arranjos Produtivos Locais
CES	Câmara de Ensino Superior
CESU	Unidade de Ensino Superior de Graduação
CEET	Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPE	Câmara de Ensino Pesquisa e Extensão
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPS	Centro Paula Souza
CF	Constituição Federal de 1988
CINCRUTAC	Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CST	Curso Superior de Tecnologia
DCE	Diretrizes Curriculares para a Extensão na Educação Superior Brasileira
CPD	Concurso Público Docente
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESB	Educação Superior Brasileira
ETEC	Escola Técnica Estadual
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FOREXP	Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares

FOREXT	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitárias
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
FORPROEXT	Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96
MEC	Ministério da Educação
MUDES	Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NRA	Núcleos Regionais de Administração
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEU	Política Nacional de Extensão Universitária
PNEx	Plano Nacional de Extensão Universitária
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PTEU	Plano de Trabalho de Extensão Universitária
RSES	Responsabilidade Social da Educação Superior
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
SIG	Sistema Integrado de Gestão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UE	Unidade de Ensino
UEPEP	Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa
URH	Unidade de Recursos Humanos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TECNOLÓGICO NO BRASIL	27
1.1 Organização da educação de nível superior no Brasil	27
1.2 A educação profissional de nível tecnológico, os cursos superiores de tecnologia e a formação do tecnólogo	36
CAPÍTULO 2 – A EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	56
2.1. Extensão: aspectos históricos, conceituais e legais.....	56
2.2 A institucionalização da extensão no ensino superior brasileiro.....	64
2.3 A extensão e a formação acadêmica.....	73
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	82
3.1 Contexto da pesquisa: O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS	84
3.2 Público-alvo: corpo docente das Fatecs	89
3.3 Técnicas e procedimentos para coleta dos dados	91
3.3.1 Documentos institucionais.....	91
3.3.2 Questionário docente	92
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES	97
4.1 A extensão nos documentos institucionais do CEETEPS	97
4.2 Docentes de Fatec e a extensão: investigação de campo	112
4.2.1 Perfil socioprofissional.....	112
4.2.2 Docentes e a extensão: dados específicos	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A – Versões dos CNCST, eixos e cursos	172
APÊNDICE B – Questionário docente.....	176
ANEXO A – Template para a elaboração do PDI DAS FATECS	187
ANEXO B – Template para a elaboração do RAA	189

INTRODUÇÃO

A educação, aqui compreendida como uma prática social historicamente situada, tem desempenhado, ao longo do tempo, um papel essencial no desenvolvimento dos indivíduos e das nações. Nesse percurso, já tendo decorrido dois decênios do século XXI, nota-se que a educação – em termos dos seus fins e dos seus meios – tem enfrentado numerosos desafios para que possa continuar a ser vista “como motor e instrumento importante para a realização de visões utópicas sobre o destino do ser humano e da sociedade” (SACRISTÁN, 2001, p. 9). Nessa direção, a educação também pode ser encarada como um fator relevante na construção de uma melhor qualidade de vida, fundamental para nos conduzir “a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” (DELORS *et al.*, 2012, p. 11), que ao longo de muitos séculos causam feridas sociais profundas e vitimizam diversas regiões do mundo.

Constata-se que esses desafios à educação, se apresentam cada vez mais complexos, sobretudo, devido aos rápidos e crescentes avanços tecnológicos e às suas contradições, que concomitantemente ao processo de globalização, trazem novos contornos às relações humanas, ao estilo de vida, às identidades e às culturas, à percepção de espaço e tempo, às organizações e à economia, além das relações de trabalho, entre outros aspectos (SANTIAGO; MACHADO, 2015). Para Hall (2014), a última fase da globalização tem como principal característica a compressão espaço-tempo, de maneira que os eventos podem ter impactos imediatos em pessoas situadas a grandes distâncias, integrando e conectando pessoas e organizações, tornando o mundo um lugar mais interconectado e em constante transformação.

Ao passo que essas transformações ocorrem, espera-se que a educação desenvolva novos contornos e percorra novos caminhos, a fim de continuar sendo fonte de esperança do destino da humanidade, e seguir desempenhando com efetividade a sua função. Nesse sentido, Delors *et al.* (2012, p. 73) acredita que a educação deve “fornecer, de alguma forma, os mapas de um mundo complexo e em movimento constante e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar nele”, o que, por sua vez, contribuiria à formação de indivíduos capazes de exercer sua cidadania, cientes de suas responsabilidades, éticos e preparados para viverem em uma sociedade cada vez mais abstrusa e imprevisível, tecnológica, multifacetada e

multicultural. Para fazer frente a esse cenário, pensa-se que a educação deve se organizar em torno de quatro grandes aprendizagens fundamentais, os chamados “quatro pilares da educação”:

Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente aprender a ser, conceito essencial que integra os três precedentes. (DELORS *et al.*, 2012, p. 73).

Essas aprendizagens, aliás, têm sido reconhecidas como fundamentais para que o indivíduo tenha capacidade de se desenvolver e continuar aprendendo ao longo de toda a vida (DELORS *et al.*, 2012), seja pela educação regular ou formal, ou ainda a não formal (GOHN, 2009; 2010) e mesmo a informal. Contudo, ainda que a educação informal e a não formal tenham um papel extremamente relevante nas sociedades, é da educação formal que se espera as soluções para os problemas e anseios da sociedade, sobretudo, por que

são recentes as investigações das práticas de educação que ocorrem em outros espaços sociais: como locais de trabalho, nos movimentos sociais, enfim, em outros espaços educativos para além da escola, como sindicatos, empresas, associações de bairro, entre outros (MANFREDI, 2016, p.45).

Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2010) considera que a educação formal está totalmente mergulhada nas contradições da globalização, em especial a educação superior, que além de ter o difícil desafio de contribuir na formação dos sujeitos, deve concorrer para a produção de conhecimentos, competências e atitudes alinhados aos interesses da economia, fator primordial na atual fase da globalização. Assim, o ensino superior desempenha função essencial no desenvolvimento da sociedade, sendo instrumento de produção e disseminação de experiências culturais e científicas, estando diretamente ligado ao progresso econômico e social e à melhoria da qualidade de vida, de um modo geral, além de promover a reflexão e o debate a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas e para a própria elevação do nível desenvolvimento dos países (DIAS SOBRINHO, 2010; DELORS *et al.*, 2012).

A educação no Brasil, seus objetivos, abrangência e determinações relativas ao seu funcionamento, são definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), que em seu artigo 1º define:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas

manifestações culturais [...] e deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

Entre as finalidades da educação superior, a LDBEN determina que esta deve

estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

Acrescente-se, que em sua organização, a educação superior brasileira (ESB) abrange os seguintes cursos e programas: sequenciais; de graduação; de pós-graduação; e de extensão (BRASIL, 1996).

Ao que se pesa as exigências, regulações e expectativas colocadas sobre a educação superior nesse cenário apresentado, adicionadas aos grandes desafios impostos pelo momento histórico atual, observa-se a estreita ligação entre as ações e as responsabilidades das Instituições de Ensino Superior (IES) em relação à sociedade, seja na troca de saberes/conhecimentos com a comunidade externa, na formação cidadã e profissional dos sujeitos ou ainda com contribuições que visam a melhoria da qualidade de vida da população. Baseado nesses princípios,

pode-se depreender que a educação superior que se vislumbra é aquela que se desenvolve com base na articulação ensino-pesquisa-extensão, com vistas à cultura do desenvolvimento integral do educando. (MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2016, p. 121)

Ao analisar a articulação entre as três missões acadêmicas essenciais, o ensino, a pesquisa e a extensão, pode-se considerar que entre estas dimensões, aquela que idealmente se apresenta como mais estreitamente vinculada à sociedade, é a extensão. A Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na ESB, em seu Art. 3º, a concebe como:

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

Por conta dessas características, Tavares e Freitas (2016) consideram que a extensão contribui tanto para a formação do sujeito, quanto para a transformação da sua realidade social.

Assim, se se assume a educação como uma prática social historicamente situada (MANFREDI, 2016), pensa-se que por se tratar de uma das missões acadêmicas no âmbito da educação de nível superior, a extensão também deve ser inserida nesta compreensão. Portanto, faz-se imprescindível situá-la, conhecer suas finalidades, nuances e atores, regulamentações e aspectos legais, além dos meios à sua implantação e institucionalização, haja vista que é considerada a dimensão acadêmica que tem por essência a promoção da inter-relação da comunidade interna e externa, de modo a promover um ambiente de troca de conhecimentos e experiências, que de fato faça a IES cumprir o seu papel social diante da sociedade. Nessa direção, compreende-se que

inserida no seu tempo e espaço, em sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, a extensão universitária poderá contribuir e participar significativamente em processos de desenvolvimento regional e nacional, de construção das políticas públicas, do sistema social, dos direitos humanos, da democracia, da vida e da paz. (CORRÊA, 2003, p. 14)

No entanto, Corrêa (2003) aponta que alguns conceitos e características da extensão universitária foram mal compreendidos ao longo do tempo, entre os quais de que se tratava de uma prática unilateral, de repassar à sociedade o conhecimento gerado dentro da IES, ou de um setor que responde por uma prática social, ou ainda de uma unidade captadora de recursos externos, por meio da oferta de atividades pagas.

Na direção da construção e consolidação da extensão, também conhecida como terceira missão (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020), entende-se como fundamental que existam unidades gerenciais nas IES, não exatamente para executar as atividades extensionistas propriamente ditas, mas, isto sim, “para orquestrar e viabilizar a implantação da política institucional na área de extensão universitária” (CALDERÓN, 2005, p. 26). Algumas das atribuições dessas unidades de gestão da extensão, poderiam ser assim sintetizadas: (i) fazer a interlocução político-institucional com parceiros; (ii) orientar as demandas externas em consonância com as capacidades internas; (iii) analisar as viabilidades de projetos e parcerias estratégicas; (iv) criar espaços permanentes de reflexão institucional sobre a política institucional da referida área; (v) definir fluxos gerenciais para agilizar o atendimento e acolhida da demanda dos parceiros externos, assim como a implantação e execução das ações extensionistas; (vi) gerenciar os dados e informações institucionais, por meio de sistema que revele as ações realizadas ou em andamento; (vii) criar e afinar as

estratégias e métodos de avaliação das atividades; entre outras linhas de ação (CALDERÓN, 2005).

Nesse sentido, Calderón (2005) considera a importância de repensar a extensão universitária, o que para o autor tem a ver com pensar detidamente a cultura institucional, estratégias, processos e atividades para que as IES cumpram suas responsabilidades/obrigações diante da sociedade, de forma que seus projetos estejam em sintonia com as atividades de ensino e pesquisa, baseados na consolidação de parcerias com entidades externas e voltados diretamente às demandas ou problemas reais da sociedade na qual a instituição está inserida.

Em consonância com o pensamento de Calderón (2005), Santos e Filho (2008, p. 66) acreditam ser necessário “conferir uma nova centralidade às atividades de extensão” e avaliam que ela tende a assumir um significado especial no ensino superior, pois poderá atribuir às IES “participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural” (*Idem*).

Ao mesmo tempo, é imprescindível pensar na extensão como ponte ou favorecedora da emancipação social de Santos (2010a, p. 14), ou seja, como integrante do “conjunto de processos econômicos, sociais, políticos e culturais que tenham por objetivo transformar as relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada”.

Compreendendo os desafios da educação superior diante do contexto histórico atual e a importância da extensão para que a educação siga o seu caminho de construção de uma sociedade melhor, esta pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino que se dedica a Educação Profissional e Tecnológica, no estado de São Paulo, a qual contempla desde o nível da qualificação profissional, até a pós-graduação. Devido ao recorte realizado nesta pesquisa, optou-se por analisar a atuação da instituição de ensino no âmbito da educação profissional de nível tecnológico, a qual realiza-se, fundamentalmente, por meio do oferecimento de cursos superiores de tecnologia (CST), por intermédio dos quais visa-se a formação de tecnólogos(as). Ainda, acrescente-se que a referida instituição de ensino – uma autarquia do governo do estado de São Paulo, ora vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação –, atualmente, administra 223 Escolas Técnicas e 73 Faculdades de Tecnologia, que contam com

mais de 300 mil alunos em cursos técnicos (nível médio) e em CST (SÃO PAULO, 2020).

Tomando como referência os objetivos das referidas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo, ora nomeadas como Fatecs, considera-se que a prática extensionista seja fundamental à formação do tecnólogo, tendo em vista o atendimento das demandas sociais e econômicas, pois à medida em que as novas tecnologias se conectam ao conhecimento científico, o papel deste profissional se torna cada vez mais estratégico à aplicação da tecnologia associada à capacidade de contribuir à pesquisa, assim como à inovação tecnológica e social (MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2016; 2018; MACHADO; PRADOS, 2018).

A presente pesquisa, portanto, voltou o seu olhar para analisar a extensão no âmbito das Fatecs, logo, focaliza-se a prática extensionista na esfera da educação profissional de nível tecnológico, instância educativa que tem se mostrado sub representada na produção científica brasileira voltada à temática da extensão universitária (FOLIGNO; SILVA; MACHADO, 2020). Para tal, é fundamental conhecer as concepções dos diferentes atores (gestores, professores, estudantes etc.) da comunidade escolar acerca da extensão, tendo como locus privilegiado de estudo, o referido tipo de IES. Neste estudo, optou-se por investigar a questão na perspectiva docente, pois a partir deste cargo pode-se exercer diferentes funções dentro das Fatecs, como na diretoria ou coordenação de curso, por exemplo. Desta forma, espera-se que a partir da perspectiva dos docentes surjam oportunidades de análises sob diferentes pontos de vista, ou seja, das demais funções acadêmicas que o professor pode assumir na IES.

De partida, há que se reconhecer que de uma maneira ou de outra, práticas extensionistas são realizadas nas Fatecs (MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2018), de modo que, o quanto possível, verifica-se que estas IES têm procurado contemplar em suas práticas de ensino e aprendizagem a missão acadêmica relativa à extensão (MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2016). Contudo, também é preciso admitir que a extensão ocorre apesar de haver uma lacuna do ponto de vista de uma possível e desejável política institucional para este fim. Portanto, parte-se da constatação da seguinte situação problema: a instituição de ensino não possui política, normas específicas e procedimentos de gestão para o cumprimento desta essencial missão

acadêmica, o que, caso fosse o contrário, poderia contribuir de maneira importante à institucionalização da extensão nas Fatecs.

Em razão disso, é pertinente analisar como os diferentes atores envolvidos na vida acadêmica (estudantes, docentes, coordenadores, diretores etc.) das Fatecs compreendem a prática da extensão no âmbito da educação profissional de nível tecnológico, ou seja, quais são as suas concepções acerca desta missão acadêmica. Vislumbra-se que desvelar o que esses atores centrais pensam sobre a extensão, pode vir a ser relevante para a formulação de uma política institucional voltada a esta fundamental função/missão acadêmica. Dessa forma, toma-se como ponto de partida para esta pesquisa, a seguinte pergunta motriz: “Como ocorre o funcionamento da extensão em Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo?”.

Dada a sua importância na formação do estudante, do futuro profissional, assim como da transformação social, entende-se que a extensão deveria ser fortalecida pelas IES, de modo que fosse parte do cotidiano acadêmico, o que requer, por sua vez, a adoção de políticas, de normas/regras, de instrumentos de gestão, as quais baseiam-se em certas concepções e entendimentos comuns acerca do seu valor, bem como contribuem para o planejamento e realização de atividades integradas aos objetivos da comunidade acadêmica e da sociedade que a cerca (FORPROEX, 2012).

Baseando-se nesse quadro e com o problema de pesquisa delimitado, o objetivo geral da presente pesquisa é: analisar as concepções e o desenvolvimento da extensão no âmbito da Educação Profissional de Nível Tecnológico em uma instituição de ensino pública do Estado de São Paulo. Desse modo, definiu-se como objetivos específicos: (i) revisar a literatura sobre: organização da educação de nível superior no país, a educação profissional de nível tecnológico no Brasil, a extensão universitária; (ii) analisar como a extensão é mencionada nos principais documentos da instituição de ensino, no que se refere à educação profissional de nível tecnológico; (iii) analisar as concepções da extensão na perspectiva docente das Fatecs; (iv) analisar como a extensão se desenvolve nas Fatecs (tipos de ações, áreas temáticas, avaliação, comunicação, entre outros aspectos).

A pesquisa realizada, quanto aos fins, apresenta-se como do tipo exploratório e descritivo, pois se buscou descobrir e descrever a concepção docente e como se desenvolve a extensão nas Fatecs; e em relação aos meios, o estudo caracteriza-se como do tipo bibliográfico, documental e de campo, uma vez que procurou-se obter

dados e informações por meio da literatura relevante sobre o tema de interesse, de documentos institucionais, e pelos próprios sujeitos centrais envolvidos com a extensão no âmbito das Fatecs (VERGARA, 2016).

Em relação aos resultados obtidos ao final da pesquisa, espera-se que o estudo contribua na identificação de lacunas e oportunidades para futuras investigações sobre o tema na EPT, no CEETEPS ou em outras IES públicas ou privadas, sobretudo àquelas que ofertem CST, com vista à reflexão acerca da importância da extensão para a formação de tecnólogos cientes de suas responsabilidades diante das suas comunidades (MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2016; 2018; MACHADO; PRADOS, 2018).

Espera-se, ainda, contribuir com discussões que envolvem a operacionalização da extensão nas Fatecs, de maneira que esta possa cooperar em articulação com o ensino e pesquisa, na busca pela qualidade institucional, para a consolidação da função social das unidades, para o estabelecimento e consolidação de parcerias estratégicas, e para o desenvolvimento institucional e social das comunidades, de forma contínua, sistêmica e participativa, bem como para que a sociedade possa ter uma participação efetiva nessa importante missão universitária.

Além desta introdução, a dissertação foi estruturada em quatro partes. Na primeira parte, encontra-se o referencial teórico, no qual discute-se a educação profissional de nível tecnológico no Brasil, sua história, organização, aspectos legais e seus conceitos, em seguida, é abordada a extensão na educação superior brasileira, seus aspectos históricos, conceituais e legais, sua institucionalização e importância na formação acadêmica. Na segunda parte, apresenta-se como a pesquisa foi delineada e realizada. Na terceira, aborda-se os resultados, as análises e discussões. Por fim, à guisa de uma conclusão, são tecidas algumas considerações finais.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TECNOLÓGICO NO BRASIL

1.1 Organização da educação de nível superior no Brasil

As profundas transformações sociais resultantes dos adventos técnico-científicos do século XX, potencializados com a criação da internet e pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação no início do século XXI, causam rupturas e mudanças frequentes na relação do homem com o trabalho, exigindo desse um novo perfil, consciente da necessidade de se manter aprendiz por toda a vida, com autonomia para buscar novos conhecimentos e construir novas habilidades, capaz de se adaptar às mudanças, atuar em harmonia com outras pessoas (DELORS *et al.*, 2012), bem como interagir com equipes multiculturais locais e remotas (ZOCCOLI, 2012). Na esperança de se encontrar uma resposta a este desafio, Delors *et al.* (2012) traz à luz o conceito de “educação ao longo da vida”, considerando-a como uma das chaves de acesso ao século XXI e para este mundo em rápida transformação.

Essas mudanças, a nova realidade social, as novas dinâmicas entre educação, trabalho e sociedade, e as quase que infinitas possibilidades de acesso à informação, bem como as facilidades de comunicação dos dias atuais, acirram a competitividade entre os países, as empresas e até mesmo entre os indivíduos, de modo que a “[...] a busca do conhecimento seja cada vez maior, uma vez que o mercado exige profissionais polivalentes, capacitados, que se adaptam as diversas situações que surgem” (MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018, p.134). Sob este prisma, Delors *et al.* (2012) ressalta que a educação deve prover para a humanidade a capacidade de dominar seu próprio desenvolvimento, de forma que cada indivíduo seja capaz de construir o seu destino e contribuir para a sociedade de maneira responsável.

À medida que as habilidades necessárias para o mercado de trabalho¹ se transformam rapidamente, sobretudo nos dias de hoje, os indivíduos terão que se engajar no aprendizado ao longo da vida não apenas para se manterem “empregáveis”, mas para progredir em suas carreiras e ampliar suas oportunidades de “emprego” (WEF, 2018). Esta análise do Fórum Econômico Mundial (WEF), reforça a ideia de Delors *et al.* (2012) que considera capital a “educação ao longo da vida” ou

¹ Neste estudo consideraremos o conceito de GOOLSBEE, LEVIT E SYVERSON (2018) de mercado de trabalho como o mercado de insumos de mão de obra, em que mão de obra se refere aos recursos humanos que são utilizados pelas empresas e “mercado é definido pelo produto específico que está sendo comprado e vendido” (GOOLSBEE; LEVITT; SYVERSON, 2018).

“*continuum* educativo”, uma vez que não parece mais ser razoável, considerar que adquirir uma bagagem de conhecimentos na juventude venha a ser suficiente para toda a vida, especialmente em seu período produtivo em termos laborais.

Nesse cenário, não é de se surpreender que a sociedade vislumbra no ensino superior, de um modo geral, uma importante oportunidade de inclusão no mercado de trabalho e/ou de ampliação da renda, ou seja, a busca de um futuro melhor. Nesta direção, nota-se que

[...] a busca pela qualificação profissional acentuou-se principalmente no ensino superior, proporcionando nos últimos anos um grande crescimento no número das instituições que ofertam esta modalidade de ensino. (MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018, p. 135).

Anteriormente, aliás, Delors *et al.* (2012) já havia observado que o ensino superior é um dos motores do desenvolvimento e um dos polos para a educação ao longo de toda a vida, ao mesmo tempo que se deposita neste nível de ensino, a esperança da criação de novos conhecimentos que irão contribuir com o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, sendo ainda um dos principais instrumentos para a salvaguarda e difusão da cultura e da ciência humana.

Diante da realidade que se apresenta neste momento histórico, e com vistas a pensar estratégias, abordagens e ferramentas que contribuam de maneira efetiva para que o ensino superior cumpra seu papel para com a sociedade, entende-se como pertinente e relevante discutir a organização e o desenvolvimento desta no Brasil. Além disso, como a presente pesquisa está a tratar da extensão no âmbito da educação profissional de nível tecnológico, desenvolvida por meio de cursos superiores de tecnologia, acredita-se que faz sentido um olhar para a história do ensino superior no país.

Na busca por esta compreensão, considera-se importante observar, inicialmente, alguns números atuais do ensino superior brasileiro em comparação com outros países. O Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019a) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), levantou que as matrículas na educação superior aumentaram 44,6% desde 2008, possuindo em 2018, cerca de 8,5 milhões de estudantes nesse nível de ensino. Apesar desse crescimento, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômica – OCDE (2019), constata que, no Brasil, somente 18% dos adultos de 25 a 64 anos alcançou a graduação, número inferior a países da América Latina como Argentina

(36%), Chile (25%), Colômbia (23%) e Costa Rica (23%), bem como dos países que conformam a própria OCDE (39%). O estudo aponta que apenas um terço (33%) dos estudantes de ensino superior no Brasil concluem a graduação dentro da duração mínima do curso, abaixo da média dos países que formam a OCDE (39%). Ainda assim, o estudo considera relevante o crescimento do ensino superior entre os adultos de 25 a 34 anos de 2008 (11%) a 2018 (21%).

Embora os números apontados pelos estudos acima (OCDE e INEP) indiquem que o ensino superior no Brasil está passos atrás dos países que fazem parte da OCDE e até mesmo em relação a alguns países da América do Sul, faz-se necessário ponderar que sua origem é recente e marcada por certas resistências desde o “descobrimento” do Brasil. Abrindo um parênteses, vale destacar que a primeira universidade legalmente instituída no Brasil, foi a Universidade do Rio de Janeiro em 1920 (FÁVERO, 2006), em comparação à Universidade de Bolonha que surgiu em 1088 (SIMÕES, 2013), na Itália.

Em relação à história recente da educação superior brasileira, Cunha (2007) aponta que o seu desenvolvimento tardio é marcado por algumas características que podem justificar ainda nos dias de hoje números inferiores em relação aos seus vizinhos latinos. Uma das características é que Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior para disseminar a sua cultura e língua, para fins de sustentar o seu controle, de modo a manter a colônia incapaz de desenvolver a ciência, as letras e as artes. Reforçando este argumento, Fávero (2006) destaca que Portugal exerceu grande influência na formação das elites brasileiras até o final do primeiro reinado, além de observar que todos os esforços para criação de universidades nos períodos colonial e monárquico foram fracassados, demonstrando a política de controle para minar qualquer iniciativa que pudesse contribuir com a independência cultural e política da colônia.

No entanto, Cunha (2007) aponta como mais relevante o fato de que no século XVI, Portugal com uma população de 1,5 milhão de habitantes contava apenas com uma universidade, a de Coimbra, ao passo que a população espanhola chegava a 9 milhões de habitantes e contava com oito universidades já famosas em toda a Europa, com destaque para a Universidade de Salamanca, o que permitia à Espanha transferir seus docentes para as colônias, ao contrário de Portugal que tinha recursos limitados.

Pelo menos em parte, isso pode ser um dos fatores para o surgimento de universidades na América Espanhola anteriormente à América Portuguesa.

Apesar de Oliven (2002) apontar que o desenvolvimento do ensino superior no Brasil é atípico em relação ao contexto latino-americano, uma vez que criou suas instituições de ensino superior quase três séculos mais tarde que os espanhóis, que fundaram suas universidades nas suas colônias desde o século XVI, Cunha (2007) contesta estes argumentos ao indagar se tal polêmica sobre este desenvolvimento tardio não se trata de mera questão de nomenclatura e se os colégios jesuítas do século XVI não seriam equivalentes às universidades hispano-americanas. Neste aspecto, ademais, Cunha (2007) observa que independente destes argumentos e contra-argumentos, a história do ensino superior no Brasil tem início no período colonial, em 1572, com os cursos de artes e teologia no colégio dos jesuítas da Bahia, que se estenderam até o período imperial, quando da fuga da família imperial para o Brasil, em 1808. A partir de então, houve uma reestruturação e a ampliação do ensino superior com a criação de novos cursos, inicialmente, com a oferta de cursos de medicina, cirurgia, matemática e militares, com o objetivo de formar burocratas para atuar no Estado (CUNHA, 2007; FÁVERO, 2006; OLIVEN, 2002).

No entanto, este cenário pouco evoluiu no sentido da criação e da independência de universidades até a queda da monarquia, em 1889. Ao analisar as “Falas do Trono”, entre os anos de 1823 e 1889, observa-se a pouca atenção que o tema despertava aos mandatários da época, sendo que a palavra “universidade” aparece apenas duas vezes e, justamente, na última Fala, em 1889, quando Dom Pedro II propõe a criação de duas universidades, uma ao sul e outra ao norte do Império, como centros da ciência do país, bem como de faculdades de ciências e letras apropriadas às províncias, que deveriam se vincular ao sistema universitário (BRASIL, 2019b; FÁVERO, 2006).

Com a queda da monarquia em 1889, foi promulgada a Constituição de 1891, que estabeleceu a União como responsável pela educação superior, permitindo a “criação de instituições de ensino particular com diploma reconhecido, desde que atento às normas curriculares das instituições de ensino superior federais” (ZOCCOLI, 2012, p. 57), sendo que no período “de 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais” (FÁVERO, 2006, p. 21). Um destes dispositivos foi a

Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, que aumentou o controle federal do ensino superior, determinando que o Governo Federal poderia a qualquer momento reunir as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, e incorporar as Faculdades Livres de Direito em uma universidade. Em função disso, em 1920, foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) (CUNHA, 2007; FÁVERO, 2006; OLIVEN, 2002; ZOCCOLI, 2012).

A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, através do Decreto nº 19.402, em 1930, pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas, colocou a educação, antes tratada pelo Departamento Nacional do Ensino ligado ao Ministério da Justiça, a funcionar sob o amplo guarda-chuva desse novo ministério que tutelava ainda saúde, esporte e meio ambiente (ZOCCOLI, 2012; BRASIL, 2020a). O ano seguinte (1931) teve marcos importantes para a educação brasileira, os quais reorganizaram o ensino secundário e superior através da chamada Reforma Francisco Campos em alusão ao primeiro titular do ministério recém criado, que, no tocante ao ensino superior, teve como destaque a instituição do Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Decreto nº 19.850, que determinava a participação efetiva e majoritária de membros vinculados ao ensino superior, formando um órgão consultivo do ministro da educação e saúde pública; e, o Estatuto das Universidades Brasileiras, pelo Decreto nº 19.851, que em seu Artigo 1º estabelecia a finalidade do ensino universitário (DALLABRIDA, 2009; FÁVERO, 2006; MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018):

elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo tecnico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do indivíduo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931a).

A década de 1930 foi marcada, ainda, pela criação das universidades de São Paulo (USP) e do Distrito Federal (UDF), e da União Nacional dos Estudantes (UNE), mas também pelos intensos debates iniciados na década anterior (1920) sobre a necessidade de reformas no sistema de ensino do país. As discussões incluíam as funções da universidade brasileira, sua autonomia, modelo a ser adotado, diminuição de taxas para ingresso, liberdade de pensamento, entre outras, e ganharam expressão devido à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC) (FÁVERO, 2006; ZOCCOLI, 2012). Ambas as

instituições eram formadas por personalidades ilustres e cultas, e professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, que tinham como objetivo avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais e contribuir para a modernização da educação e do ensino superior no país, promover a institucionalização da pesquisa científica nas universidades e a inclusão social (ABC, 2016; ABE, 2020).

Até que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 1961) fosse promulgada, a autonomia didática e administrativa das universidades ainda era muito questionada e bastante restrita pelo “Estatuto das Universidades”, que considerava adequado para o momento uma “autonomia relativa”, uma vez que o próprio ministro da época observava que autonomia integral requer prática e experiência e que as universidades no país estavam em fase nascente (CUNHA, 2007). Nesse sentido, a Lei nº 4.024/61, fecharia um ciclo de reformas e servidão (pouca autonomia ou liberdade em relação ao estado) do ensino superior, e daria início a uma nova série de discussões e reformas, mas duraria pouco tempo, uma vez que em 1968 a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixou novas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio (BRASIL, 2020a; FÁVERO, 2006; TRIGUEIRO, 2003).

A Reforma Universitária de 1968, motivada, principalmente, pelas reivindicações do movimento estudantil por mais vagas no ensino superior, devido aos “excedentes”, considerados aqueles que obtinham boas notas nos vestibulares, mas não eram convocados pela falta de vagas, previa assegurar autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades, estabelecia a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a dedicação exclusiva de professores, permitia que a iniciativa privada passasse a atuar no setor, entre outros (FÁVERO, 2006; TRIGUEIRO, 2003; ZOCCOLI, 2012). No entanto, é importante observar que ela foi elaborada no interior do regime autoritário, que, anteriormente, havia afastado professores e instituído uma comissão especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis (Decreto nº 62.024/67), e, logo após, instituiu a Lei nº 477/69, determinando infrações disciplinares a professores, alunos e funcionários públicos ou particulares em diversos casos, sendo que tal medida veio a ser revogada somente em 1979 (FÁVERO, 2006; SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

A possibilidade do investimento privado na educação aliado ao processo de industrialização nas décadas de 1960 e 1970, fez com que o governo não conseguisse dominar o aumento acelerado de vagas, trazendo como consequência a queda na qualidade do ensino e a baixa absorção da mão de obra que saía das instituições de ensino superior, assim, em 1971, se deu a reforma do ensino primário e secundário pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, chamada “Nova LDB” (ZOCCOLI, 2012). Nesse momento, o ensino fundamental passa à obrigatoriedade de oito anos e há um fortalecimento do ensino profissionalizante, objetivando a formação técnica de maneira a conter o fluxo e a demanda pelo ensino superior, bem como formar mão de obra técnica e profissional para o mercado (BRASIL, 2020a; OLIVEN, 2002; ZOCCOLI, 2012).

Foi nesse período chamado de “milagre econômico” que o governo, num esforço para atender as demandas do mercado de trabalho, passou a autorizar a “organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração (três anos) em escolas técnicas federais” (MANFREDI, 2016, p.133). Na esteira destes acontecimentos e dispositivos legais, em 1969, o governo paulista criou o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), que começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), mais tarde, o governo federal publicou a Lei nº6.545/78 que transformou as escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (MANFREDI, 2016).

Com o fim da ditadura militar, a Constituição Federal de 1988 (CF) foi o grande marco da redemocratização do Brasil, estabelecendo pontos importantes que viriam a determinar o modelo vigente de educação no país, incluindo as bases para o ensino superior, determinando como direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, à infância, e a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, Art. 6). Em relação ao ensino superior, especificamente, a CF versa sobre a autonomia das universidades, quando estabelece que “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, 1988, Art. 107). Nesse mesmo sentido, outros aspectos importantes tratados pela CF acerca da educação estão dispostos nos incisos II e III do Artigo 206,

que dispõe sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, bem como aborda pluralismo de ideias e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988, Art. 206).

Ao determinar a autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de garantir a participação do setor privado na educação e de definir que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205), a CF abriu caminho para mudanças determinantes no ensino superior brasileiro, sobretudo quando estabelece que a educação deve preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e ao trabalho, tarefa diretamente relacionada com o ensino superior. Tais mudanças se solidificaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/96), em 1996.

A CF “promoveu condições para mudanças na educação do Brasil e trouxe a esperança de reordenar a situação educacional no país” (ZOCCOLI, 2012, p. 83), e abriu as portas para a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Antes, porém, havia intensos debates sobre interesses de grupos privados em diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais, frente aos grupos que se opunham à participação privada (OLIVEN, 2002). Discutia-se, também, a dificuldade em manter a qualidade do sistema de ensino baseado na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, uma vez que as universidades não tinham estrutura suficiente para arcar com os custos e atender as demandas da sociedade no modelo vigente, de forma que a partir da década de 1980 apresenta-se uma tendência em se alterar o modelo do ensino superior no Brasil, tendo como origem a distinção entre “universidade de pesquisa” e “universidade de ensino” (MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018; SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019; ZOCCOLI, 2012).

Entre todas as idas e vindas, caminhos percorridos e desafios superados pela educação brasileira, o ensino superior passa a ter como princípio norteador a LDBEN, originando diretrizes e normatizações que determinam seu funcionamento e organização. Especificamente sobre sua organização, o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, determinou o ponto de partida para regulamentar o sistema federal de ensino estabelecendo normas para o funcionamento de instituições privadas, bem

como definindo a organização acadêmica das instituições de ensino superior (IES) como universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997). Atualmente, a normativa para a organização da educação superior é o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), que versa sobre a regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no Brasil, após as revogações dos decretos de 1997 (BRASIL, 1997), 2001 (BRASIL, 2001b) e 2006 (BRASIL, 2006a). O decreto de 2017 reorganizou as IES como faculdades, centros universitários e universidades, estabelecendo as diretrizes para seus credenciamentos e recredenciamentos, determinando normativas para autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos superiores (BRASIL, 2017).

Todavia, alguns anos antes, um marco importante para o ensino superior nacional foi a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Com o SINAES, diferentes procedimentos e instrumentos passaram a ser aplicados para avaliar as instituições e os cursos superiores, incluindo processos de autoavaliação e avaliação externa *in loco*, tendo como finalidade a

melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

Um dos importantes instrumentos do SINAES é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação e afere seus desempenhos

em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004).

Com a instituição do SINAES, busca-se estabelecer um sistema que assegure o padrão de qualidade das IES e dos respectivos cursos superiores oferecidos, com vistas a proporcionar igualdade de oportunidade a todos os estudantes, seja em

instituições públicas ou privadas, além de operacionalizar o que está determinado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Decreto nº9.235 de 2017, ou seja, a atribuição do Poder Público sobre a regulação da educação superior, garantindo, assim, que a educação como direito de todos, dever da família e do Estado, e livre à iniciativa privada, seja realizada sob os olhos da sociedade dentro dos padrões de qualidade que se espera para o desenvolvimento da nação.

A LDBEN em vigência, então, veio a estabelecer todas as normas da educação brasileira, do ensino infantil à educação superior, materializando todas as discussões das décadas passadas e os preceitos da CF, instituindo os padrões a serem implantados para todos os níveis educacionais. A partir dela, originaram-se leis e diretrizes, com a finalidade de estruturar o ensino superior nos moldes atuais. Em seu Capítulo IV, dos Artigos 43 ao 57, a LDBEN trata das diretrizes para a educação superior como sua finalidade, autorização, reconhecimento e natureza das instituições, ano letivo, autonomia didático-científica e administrativa, abrangência dos cursos e programas, e em seu Capítulo III, inclui a Educação Profissional e Tecnológica, ajustado pela Lei nº 11.741 de 2008, definindo que esta se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação, incluindo graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

Por razões de analisar especificamente a extensão no ensino superior do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), nos deteremos no próximo capítulo a compreender a educação profissional de nível tecnológico, os cursos superiores de tecnologia e a formação do tecnólogo.

1.2 A educação profissional de nível tecnológico, os cursos superiores de tecnologia e a formação do tecnólogo

A compreensão da educação profissional, do seu papel e importância na sociedade, passa pelo entendimento das relações entre trabalho, profissão e escolarização, que de acordo com Manfredi (2016, p. 19) “são muito mais complexas do que se pode imaginar, por isso requerem um esforço de reflexão mais aprofundada”. Se por um lado o imaginário popular entende a escola como uma instituição voltada para preparar cidadãos para o mercado de trabalho, com base na crença de que níveis mais elevados de escolaridade estão associados a melhores

empregos, bem como a profissões mais requisitadas, muitas vezes superestimando a importância da escola, por outro, há crenças que subestimam a importância da escola e consideram que as experiências vivenciadas nas atividades de trabalho são os principais meios de qualificação profissional ou preparo para o exercício do trabalho (MANFREDI, 2016).

Essas duas formas de avaliar a importância da escola possuem suas razões e é nesse sentido que se faz relevante discutir os conceitos e as relações entre trabalho, escola e profissão, considerando que elas se desenvolvem a partir de tensões econômicas, sociais, políticas e culturais, bem como é importante olhar para a educação como prática social historicamente datada e situada, que movimenta estas relações afetando não somente o sistema educacional escolar, mas também os demais sistemas e instituições sociais que de alguma maneira participam dos processos de educação de um país (MANFREDI, 2016).

Historicamente, desde as sociedades primitivas até a atual sociedade da informação e do conhecimento, passando pelas sociedades agrícolas e industriais, o trabalho é compreendido como “uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades” (MANFREDI, 2016, p. 20), constitui-se, assim, como uma das bases da economia das sociedades, fonte de renda e sobrevivência do ser humano, de produção de bens e serviços, além da sua importância na construção das estruturas sociais e profissionais.

A partir do trabalho se originam práticas coletivas e se desenvolvem relações sociais em diferentes esferas da sociedade, que influenciam o ritmo e a qualidade de vida das pessoas, “por causa disso, o trabalho também constitui objeto de ação e de intervenção de políticas governamentais [...] para disciplinar e controlar seu funcionamento como atividade social” (MANFREDI, 2016, p. 21). Mesmo que esta concepção de trabalho seja comum ao longo da história, suas formas de efetivação têm sido moldadas e reconstruídas de acordo com o ritmo em que a sociedade se organiza e as tecnologias são desenvolvidas, “variando de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder” (MANFREDI, 2016, p. 21).

No decorrer desse processo de transformação do trabalho e da produção, com o crescimento das cidades e as mudanças nas necessidades de organização da

produção e do sistema econômico das sociedades, surgem as categorias de divisão social de trabalho e as corporações de ofício, dando origem às primeiras noções de profissão e de especializações profissionais (MANFREDI, 2016). No entanto, as profissões surgem não apenas para satisfazer as necessidades dos novos sistemas produtivos e econômicos, mas também para trazer respostas às crescentes complexidades inerentes a esses processos evolutivos, como controle, preservação ou adequação das categorias conforme essas mudanças afetam os postos de trabalho. Pereira (2012, p. 42) considera que o trabalho é “a manifestação das relações que os homens travam entre si e entre a natureza” e que essas relações ao se moldarem ao longo do tempo, uma vez cercadas de conflitos e choques de interesses, se desenvolveram do modo escravista para a semisservidão, e, posteriormente, para o modo capitalista.

Um dos momentos históricos que trouxe mudanças significativas para as relações de trabalho foi o enfraquecimento do sistema feudal e a formação do modo de existência capitalista. Para Pereira (2012, p. 25) “a crise do mundo feudal, que apresentou manifestações que já estavam presentes de maneira anunciada no século XIV, na revolta dos camponeses [...], anunciava as relações de trabalho do sistema capitalista” (PEREIRA, 2012, p. 92), que para Manfredi (2016, p. 25) trouxe grandes transformações econômicas e técnicas, causando “um processo de metamorfose do trabalho que, de autônomo e independente passa a ser assalariado, dependente e sob o controle do capital”. No entanto, Pereira (2012) destaca que esse processo foi lento e não ocorreu no mundo todo na mesma velocidade e ao mesmo tempo, e contou “com o sistema de cooperação e manufatura de produção, nos séculos XVI e XVII, e com a maquinaria e grande indústria nos séculos XVIII e XIX” (PEREIRA, 2012, p. 95). A partir da última década do século XX, com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, a velocidade com que as profissões se deslocam, seja pelo desmonte de algumas ou pelo surgimento de outras, a busca pela capacitação para novas formas de trabalho se torna mais intensa, trazendo discussões sobre o papel da educação escolar (MANFREDI, 2016).

A educação escolar, em suas origens, não estava relacionada à formação para o trabalho, essa função lhe foi atribuída no decorrer da evolução da civilização. A formação para o trabalho que, inicialmente, “se efetivou na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitantemente à própria atividade de trabalho” (MANFREDI,

2016, p. 37), se constituía em um processo de aprendizagem informal que se desenvolveu durante séculos e “que abrangia o domínio dos métodos, técnicas e rotinas das tarefas dos diferentes ofícios” (MANFREDI, 2016, p. 37). Esse tipo de aprendizagem é a essência da educação, que surgiu “do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação” (SAVIANI, 2019, p. 18). Para Saviani (2019), a origem da educação está diretamente relacionada à necessidade de existência do homem, ou seja, da continuidade da espécie, que se concretiza através dos conhecimentos adquiridos a partir da experiência e, quando validados, são transmitidos às novas gerações.

Inicialmente, portanto, “a educação se realizava ao mesmo tempo em que se trabalhava, não havendo a necessidade de instituições ou lugares especiais para o ensino e a aprendizagem” (PEREIRA, 2012, p. 45). Assim, nas comunidades primitivas a educação ocorria, essencialmente, pela apropriação dos meios de produção e os conhecimentos e experiências eram transmitidos às novas gerações. Esse tipo de aprendizagem se mantém até os dias de hoje e, assim como o que ocorre em outros espaços como bairro, escola, família, igreja etc., refere-se a uma educação imersa nas práticas sociais, envolvendo processos dinâmicos e complexos de socialização e aculturação que ocorrem nesses espaços diferentes da escola (MANFREDI, 2016; SAVIANI, 2019).

As escolas nascem quando, em consequência da apropriação das terras e da exploração do trabalho alheio nas sociedades em que se explorava o trabalho escravo e nas sociedades feudais, surge uma classe ociosa que necessita ocupar seu tempo livre de forma digna (SAVIANI, 2019). De forma que as escolas eram locais para a oferta de uma educação diferenciada, centrada nas artes, exercícios físicos, música e atividades intelectuais, reservada às elites. A maioria da população, que vivia do trabalho, continuava a ser educada através da educação não escolar, assistemática, cujo centro era o próprio local de trabalho e que tinha como objetivo preparar para o exercício das atividades produtivas que atenderiam às demandas das minorias (SAVIANI, 2019). Essas práticas de aprendizagem permanecem nos processos educativos até o presente, e segundo Manfredi (2016, p. 46), “tratava-se, portanto, de um processo de educação profissional que integrava (e ainda integra) ‘saberes’ e ‘fazeres’ mediante exercício de múltiplas atividades da vida em comunidade”.

A partir da expansão do capitalismo industrial, em que as cidades e as indústrias passam a prevalecer sobre o campo e à agricultura, as classes dominantes passam a não ter mais o privilégio ao ócio devido à necessidade de adaptar ou revolucionar as formas de produção constantemente. Nesse momento, a vida nas cidades e os métodos de produção industrial exigiam, cada vez mais, processos educativos sistemáticos, formalizados, quando a escola passou a ser compreendida como a instituição que possibilitaria essa nova formação para o exercício da cidadania moderna. Assim, a educação escolar passou a ser de interesse público, e a escola considerada como local de preparação para a inserção no mundo do trabalho, se tornando a principal forma de educação. E, embora a educação no local de trabalho, assistemática e difusa, não tenha deixado de existir, ela perde a relevância e passa a sofrer influência da educação escolarizada (MANFREDI, 2016; SAVIANI, 2019). A escolarização, segundo Saviani (2019), além de ter sua importância atribuída à preparação para o trabalho moderno, também foi considerada condição para converter os trabalhadores em cidadãos que pudessem participar dos processos políticos, a escola, então, “era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 2018, p. 13).

No entanto, é importante se destacar que a escola não é responsável pela criação de novos postos de trabalho ou pelo aumento do emprego, que estão diretamente relacionados a mecanismos de crescimento econômico e a políticas de desenvolvimento e criação de renda. Nesse sentido, Manfredi (2016) observa que a educação escolar é uma prática social condicionada de qualificação social para o trabalho e não condicionante, mas isso não a isenta de estar relacionada com as necessidades e transformações no mundo do trabalho, sobretudo quando a redução das oportunidades de emprego e o aumento do empreendedorismo como fator importante de geração de renda tendem a gerar um “movimento de ressignificação da importância da educação e da escola” (MANFREDI, 2016, p. 35).

É nesse contexto, da educação “no” e “para” o trabalho, que se origina educação profissional, como aquela que ocorre em diversos espaços sociais, seja no espaço escolar, seja nos espaços educativos além da escola. No Brasil, pode-se dizer que a educação profissional teve suas raízes nas práticas indígenas desde o período do descobrimento, em que “suas práticas educativas [...] e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência” (MANFREDI,

2016, p.46). Naquela época não havia condições da oferta de educação sistematizada ou escolar, “a Coroa Portuguesa, esquecida da colônia recém-descoberta, não oferecia nenhum tipo de educação no país” (PEGORINI, 2020, p. 27), de forma que todo conhecimento e preparo do trabalhador escravo (índios e negros vindos da África) era realizado conforme a necessidade se apresentava, sobretudo para o manejo de ferramentas para extração de madeira e produção do açúcar (PEGORINI, 2020). “Por isso, os índios e escravos foram os primeiros aprendizes de ofício em um cenário impregnado de servidão” (PEGORINI, 2020, p. 28).

Esse cenário mudou com a chegada dos jesuítas, que introduziram a educação com o objetivo de converter religiosamente os colonizados. Inicialmente, ensinava-se a ler e escrever em tupi e noções gramaticais em latim. Posteriormente, foi introduzida a língua portuguesa, carpintaria e marcenaria, bem como a matemática, aritmética e geometria (PEGORINI, 2020). Com a expansão da agroindústria açucareira e a intensificação das extrações de minérios em Minas Gerais, as atividades de comércio e serviços se intensificaram, criando mercados consumidores para produtos artesanais e utensílios domésticos, gerando a necessidade de mão de obra especializada na produção destes bens. Assim, os colégios jesuítas foram os primeiros locais de formação profissional, constituindo-se nas escolas-oficinas de formação de artesãos e demais ofícios durante o período colonial (MANFREDI, 2016, p. 48).

Apesar dos jesuítas terem sido responsáveis pela educação, formação profissional e catequese dos primeiros trabalhadores da terra recém colonizada, essa educação não era sistematizada e formalizada, e ocorria de acordo com as necessidades produtivas, comerciais e de exploração da colônia. “A instrução profissional foi ofertada exclusivamente por força do contexto socioeconômico a ser desbravado no Brasil, onde havia muito a fazer” (PEGORINI, 2020, p. 28). Os jesuítas, além de desempenharem um papel importante na educação dos trabalhadores, “também construíram escolas para os colonizadores, particularmente para os setores da elite” (MANFREDI, 2016, p. 49), formando uma distinção entre estudo e trabalho manual destinado a escravos e às classes inferiores, e estudos e trabalhos intelectuais reservados às elites, “criando uma representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um trabalho desqualificado” (MANFREDI, 2016, p. 51).

Em 1759, com a Reforma Pombalina, que incluiu o Brasil, ocorre a expulsão dos jesuítas, afetando "todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais" (MACIEL; NETO, 2006, p. 467). "Praticamente, foram dois séculos de domínio do método educacional jesuítico, que termina no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa" (MACIEL; NETO, 2006, p. 469). Nesse período, a reforma que previa forte controle estatal e funcionamento eficiente do Estado, e tinha "base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo" (SAVIANI, 2019, p. 18), pregava que uma nova sociedade exigia um novo homem e que o ensino jesuítico já não atendia mais aos interesses de um Estado moderno e uma sociedade em transformação (MACIEL; NETO, 2006; SAVIANI, 2019).

Com a expulsão dos jesuítas, foram fechados dezenas de residências, missões colégios e seminários jesuítas, desarticulando a estrutura educacional escolar existente (CUNHA, 2007), sem que houvesse a implantação de um novo sistema ou projeto educacional (MACIEL; NETO, 2006; MANFREDI, 2016; PEGORINI, 2020). Cunha (2007) considera que não se tratou da substituição de um sistema por outro, mas sim da destruição de uma organização em funcionamento. Assim, Maciel e Neto (2006) constata que a análise da Reforma Pombalina permite

verificar a presença, desde muito cedo, de uma característica marcante da Educação Brasileira – 'a destruição e substituição das antigas propostas educacionais em favor de novas propostas'. Assim, constata-se que, de uma maneira geral, no Brasil, não há uma continuidade nas propostas educacionais implantadas. A expulsão dos jesuítas e a total destruição de seu projeto educacional podem ser consideradas como o marco inicial dessa peculiaridade tão arraigada na Educação brasileira. (p. 472)

Pegorini (2020) avalia que o contexto da educação neste período colonial, de 1500 a 1822, em que a área ficou sob incumbência dos jesuítas de 1549 até 1759, mostra que os problemas educacionais "em nosso país são de longa data, persistentes e complexos. Aponta ainda um movimento contínuo de avanços e retrocessos" (PEGORINI, 2020, p. 31). Ainda assim, a autora considera que foi um período importante de criação de um sistema que se iniciava em um país recém colonizado.

Ainda na turbulência da Reforma Pombalina, ocorre a vinda da Família Real ao Brasil com toda a corte portuguesa, em 1808, "num total de 15 mil pessoas, entre nobres e serviçais" (TERRA, 2014, p. 109). De uma hora para outra, a colônia se torna

a sede do Reino, sofre transformações econômicas e políticas importantes, e precisa se adequar com a vinda de muitas pessoas acostumadas à vida e aos costumes europeus, de forma que surgem necessidades para atender às demandas da nobreza recém-chegada (TERRA, 2014). Em curto espaço de tempo, novas atividades comerciais e de serviços são exigidas, bem como as vilas e núcleos urbanos se expandem e as demandas se intensificam. Após um período de desorganização educacional no país, são adotadas medidas para a constituição de um aparelho escolar estatal, quando surgem as “primeiras instituições públicas [...] de ensino superior, destinadas a formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado” (MANFREDI, 2016, p. 53) e a educação passa a ter como “objetivo basilar a formação de quadros para a administração e para a defesa militar do reino” (PEGORINI, 2020, p. 30).

A educação profissional ocorria, então, paralelamente ao sistema escolar público em desenvolvimento, em que os ensinamentos primário e secundário eram preparatórios para ingresso no ensino superior, quando o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino para promover a força de trabalho voltada à produção para atuar em oficinas, fábricas e arsenais, por meio de cursos ministrados nas academias militares, em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios (MANFREDI, 2016). Um dos exemplos de educação profissional era as “casas de educandos artífices” onde crianças e jovens em estado de mendicância, órfãos ou abandonados, eram direcionados ao trabalho e à aprendizagem compulsória para atuarem quando um grande empreendimento manufatureiro exigia mão de obra, como, por exemplo, em cais, em arsenais da Marinha e hospitais. Nesses locais os aprendizes recebiam capacitação em ofícios como tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (MANFREDI, 2016). Outro exemplo foram os “liceus de artes e ofícios”, cujos cursos eram vetados apenas aos escravos, e que dividiam as matérias em ciências aplicadas, envolvendo física, química e mecânica; e, artes, que contavam com aprendizagem em desenhos de diferentes áreas como arquitetura civil, naval, e máquinas, entre outras como xilografia, pintura, arte cerâmica etc.

Constituindo-se como o segundo período da história da educação no Brasil, a educação no Império perdurou até o ano de 1889, após a abolição da escravatura em 1888 e com a Proclamação da República Brasileira. Esse período foi marcado, de

acordo com Pegorini (2020), pelo aumento da atividade cafeeira nas áreas rurais, que tinha como principais regiões produtoras os estados/províncias da região sudeste, sobretudo, São Paulo e Rio de Janeiro, e que se baseava efetivamente no trabalho escravo e na monocultura voltada à exportação.

Já nas áreas urbanas, o comércio se desenvolvia devido ao crescimento das cidades e aos costumes das famílias europeias há pouco instaladas, principalmente na capital do Império, que também passou a receber estrangeiros que atuavam em diferentes profissões como marceneiros, funileiros, cabelereiros, ferreiros etc. (PEGORINI, 2020). Pereira (2012) observa que enquanto as grandes nações europeias e os Estados Unidos da América, passavam por um processo de industrialização e urbanização, além do desenvolvimento de seus respectivos sistemas de ensino e de suas classes trabalhadoras, o Brasil mantinha-se primordialmente como uma nação agrária e escravista, “produzindo com mão de obra escrava ou imigrante, o que vendia e consumia internamente. Seus processos de trabalho eram relativamente simples e a instrução educacional era para poucos” (PEREIRA, 2012, p. 113).

A abolição da escravatura, em 1888, somada à crescente imigração e ao desenvolvimento da cafeicultura, trouxe profundas mudanças sociais e econômicas, bem como marcou o período de transição do Império para Primeira República, que se materializou do ano de 1889 até 1930 (MANFREDI, 2016). Nesse período, a transformação de indivíduos escravizados em homens livres, que poderiam atuar como trabalhadores assalariados, não se deu naturalmente, sendo que essa mão de obra não recebia qualquer assistência ou sequer tinham acessos a iniciativas dos governos à capacitação profissional, de forma que mesmo com o aumento da quantidade de indivíduos/trabalhadores “desocupados”, trabalhadores imigrantes eram trazidos ao país por serem considerados mais disciplinados e autônomos (PEGORINI, 2020). Pegorini (2020) ainda reforça que a ausência do governo nesse cenário, seja pela falta de iniciativas para capacitação e formação profissional, assim como pela inexistência de programas de facilitação de acesso às propriedades de terra, deixou um enorme contingente de pessoas desamparadas, de sorte que as desigualdades sociais se intensificaram e são presentes até os dias atuais.

Assim, a Primeira República se caracteriza como um período de desigualdades sociais, de distribuição de renda e de educação também desigual, ao passo em que a

educação se dividia entre a educação para uma classe dominante e a educação para o povo (OLIVEIRA, 2015), esta última “utilizada como estratégia para prevenir a criminalidade e a desordem social” (PEGORINI, 2020, p. 38). Ainda, ressalta-se que isso ocorreu em meio à intensa industrialização e urbanização da época, o que exigia cada vez mais da infraestrutura dos centros urbanos em crescimento, assim como da sociedade – já impulsionada pela Primeira Revolução Industrial, que introduziu o modelo industrial de produção com a mecanização do trabalho por meio de máquinas que ampliavam a capacidade humana – que passa a receber os impactos da Segunda Revolução Industrial, sobretudo com a capacidade do ser humano de dominar as forças da eletricidade, implementá-la nos meios de produção e modernizar os meios de comunicação (RIFKIN, 2004).

Diante desse contexto, novas necessidades de capacitação e formação profissional passaram a ser requeridas para que o trabalhador pudesse acompanhar o momento de modernização tecnológica, de maneira que os governos estaduais e federal, assim como a Igreja Católica e associações de trabalhadores organizados, investiram em redes de escolas para qualificação profissional, tendo ainda como finalidade “o ensino dos ofícios manuais como mecanismo de controle e disciplinamento dos setores populares” (MANFREDI, 2016, p. 59).

Nessa contextura, em meio a movimentos populares, greves, precarização do trabalho, contestações sociais e políticas, em 1906, por meio do Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro, o presidente Afonso Pena cria o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e a ele atribuiu assuntos relativos à educação profissional, que era vista por uma parte da sociedade como um instrumento de contenção de agitações e de regeneração social, e por outra, também como meio de emancipação econômica, política e social, bem como fator chave para suprir as demandas dos setores produtivos, conforme estas se apresentavam (BRASIL, 1906; CARVALHO, 2017; MANFREDI, 2016).

Pouco tempo depois, o presidente Nilo Peçanha, em 1909, baseando-se nas visões citadas anteriormente, realizou um movimento que bem mais tarde o faria receber o título de Patrono da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, o que ocorreu por meio da Lei nº 12.417, de 9 de junho de 2011. Esse movimento refere-se à criação de dezenove escolas de aprendizes e artífices em cada uma das capitais das unidades federativas, o que ocorreu por intermédio do Decreto nº 7.566, de 23 de

setembro de 1909. Manfredi (2016) e Oliveira (2015) avaliam que pelo fato dessas escolas terem sido instaladas nas capitais, muitas vezes longe dos parques industriais ou polos manufatureiros, tratou-se mais de movimento político do que econômico, sobretudo ligado à necessidade do governo federal em estabelecer presença nas capitais em troca de favores políticos junto aos governos estaduais.

No entanto, quando se observa as considerações e justificativas expostas no referido decreto, é explícita a preocupação não apenas na formação profissional, mas também na formação de cidadãos úteis, afastados da ociosidade e do crime (BRASIL, 1909), o que, de certa forma, poderia ser um outro tipo de justificativa para a implantação das escolas nas capitais. A preocupação na formação de cidadãos úteis, fica evidente ao analisar-se as considerações de Manfredi (2016) e Oliveira (2015), quando concordam que tais escolas ofereciam primordialmente conteúdos de cunho humanista e de formação para ofícios artesanais, e não apenas se atuavam com vistas à formação para o exercício de ofícios manufatureiros ou industriais.

Uma exceção a esse cenário era a escola de São Paulo, onde havia maior atenção para o atendimento ao setor industrial, de forma que São Paulo se destacou em educação profissional desde aquela época. De certa forma, isso aconteceu pelo fato de que os governos estaduais tinham autonomia para organizar e redesenhar suas redes de ensino profissional, e neste sentido, o estado de São Paulo conseguiu articular o ensino com as necessidades das empresas ou dos interesses econômico-empresariais da época, de forma que suas escolas eram consideradas de alta qualidade pelos empregadores (MANFREDI, 2016; OLIVEIRA, 2015).

A educação profissional, então, ganhou novos contornos no período da Primeira República, em meio a muitas transformações no país, como a transição da mão de obra de origem africana escravizada à condição de assalariada, intensa industrialização e urbanização, chegada de imigrantes (principalmente oriundos da diáspora de países europeus), movimentos de trabalhadores em busca de melhores condições de trabalho, entre outras, que levaram o governo, instituições privadas e movimentos de trabalhadores a buscarem novas práticas e criarem redes de formação voltada para as camadas sociais economicamente vulneráveis da população. Diante desse contexto, “a educação profissional surgiu com oportunidade de preparação das gerações futuras numa perspectiva ainda pouco considerada na cultura brasileira: a valorização do trabalho e do trabalhador” (BATISTA, 2012, p. 27). Foi nesse período

que a educação profissional passou a se utilizar de bases primordialmente científicas ao preparar para o trabalho, em contraposição do que ocorria anteriormente, quando a formação para o trabalho ocorria com base em práticas artesanais de aprendizagem, baseadas na transmissão das experiências daqueles que ensinavam seus discípulos (MANFREDI, 2016).

Nos anos seguintes, a chamada Era Vargas (1930-1945) trouxe acontecimentos relevantes para a educação profissional, sobretudo devido ao processo de industrialização que vinha se desencadeando e ganhou volume nesse período por conta da Segunda Guerra Mundial, quando os países mais desenvolvidos, em combate, focalizavam seus esforços na produção bélica, permitindo que os países menos industrializados desenvolvessem sua produção para atender às demandas internas, o que, por sua vez, também exigia formação de profissionais especializados para atuarem na indústria, no comércio e na prestação de serviços (MOURA, 2010).

Nesse período do contexto brasileiro, ao considerar a sua relação com a evolução histórica da educação profissional, no país, destacam-se os seguintes atos legais: o Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e era composto por um curso propedêutico e diferentes cursos técnicos profissionalizantes (BRASIL, 1931b; OLIVEIRA, 2015), o que, posteriormente, viria a consolidar-se na Lei orgânica do Ensino Comercial pelo Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, com a intenção de promover a formação de profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio (BRASIL, 1943); a criação da Confederação Nacional da Indústria (CNI), em 1938, que, pouco depois viria a receber a incumbência de organizar e dirigir o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), criado pelo Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, com o intuito de criar escolas de aprendizagem para industriários em todo o país (BRASIL, 1942a), sendo estes dois últimos atos as sementes para o que hoje se conhece como “Sistema S” (MOURA, 2010); logo em seguida, o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que estabeleceu a lei orgânica do ensino industrial, que tinha como finalidade formar profissionais aptos a atuar nas indústrias com foco na eficiência, na produtividade e no compartilhamento de conhecimentos de atualidades técnicas (BRASIL, 1942b). Mais tarde, o Decreto lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, estabeleceria a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que viria a consolidar a estrutura do sistema educacional até 1961 (BRASIL, 1946; MANFREDI, 2016; MOURA, 2010).

A despeito da situação política, o período da Era Vargas, trouxe um conjunto de definições legais e normativas que evidenciaram a educação profissional, mas que ainda a mantinham num patamar discriminatório, isto é, como um tipo de educação voltada para pessoas de classes menos favorecidas, destinada à formação para o trabalho manual e que não permitia amplo acesso à educação superior, ao contrário da educação secundária voltada para formar as elites dirigentes, para o seu trabalho intelectual (MANFREDI, 2016; OLIVEIRA, 2015). Ainda, Manfredi (2016), Moura (2010) e Pegorini (2020), indicam que a educação básica brasileira, nesse período, estava dividida em primária e secundária, sendo que a educação profissional estava inserida na educação secundária, por meio dos cursos técnicos industriais, comerciais e agrícolas, determinados pelas leis citadas anteriormente (BRASIL, 1942b; 1943; 1946), de sorte que estes cursos não habilitavam diretamente para o ingresso à educação superior, sendo necessária a aprovação em processos e em exames de adaptação.

A educação profissional, até então de nível médio-técnico, passou a dialogar de maneira mais direta com a educação superior, a partir da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB desse período, foi resultado de amplos debates públicos e parlamentares durante treze anos, sendo considerada por Terra (2014, p. 129) “a primeira legislação brasileira não imposta de cima para baixo por um regime autoritário”. No tocante à educação profissional, especificamente, a LDB trouxe a separação entre o ensino secundário e técnico, ambos considerados de grau médio, e embora apresentasse maior flexibilidade no acesso à educação superior, ainda mantinha certo afastamento em seu texto dessas esferas educacionais, uma vez que não faz menção direta ao acesso ou preparo de seus formandos para ingresso no nível superior, diferentemente do ensino secundário propedêutico (BRASIL, 1961). No entanto, a aproximação entre a educação profissional e a de nível superior, proporcionada pela LDB, deveu-se principalmente pela definição do disposto no Capítulo I, Artigo 66 e 67, onde estabelece-se que o ensino superior tem por objetivo a formação de profissionais de nível universitário e será ministrado em centros de treinamento profissional (BRASIL, 1961).

A década de 1960, marcada pela ascensão dos militares ao poder, em 1964, caracterizou-se pela tentativa do governo em elevar o país ao nível de grande

potência, de forma que a educação passou a ser considerada como instrumento de desenvolvimento econômico (MOURA, 2010), ao ponto que, no final do referido decênio, houve uma busca pela expansão dos cursos universitários de curta duração com a intenção de suprir as necessidades do mercado de trabalho (MANFREDI, 2016). Assim, em 1968, foi implantada a chamada Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e possibilitou, entre outras coisas, que os cursos profissionais pudessem apresentar diferentes modalidades e durações, incluindo cursos de grau superior de curta duração que correspondessem às condições do mercado de trabalho (BRASIL, 1968; FAVRETTO; MORETTO, 2013).

Mais tarde, impulsionados pelas necessidades da economia e baseados nos dispositivos legais da Reforma Universitária, o Governo Federal publicou o Decreto-Lei nº 547 em 18 de abril de 1969, que autorizou as Escolas Técnicas Federais a organizar e oferecer cursos profissionais superiores de curta duração (BRASIL, 1969a). O Governo do Estado de São Paulo, por sua vez, publicou o Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969, criando a entidade autárquica denominada Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), posteriormente rebatizada como Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), cuja finalidade é a de articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior (SÃO PAULO, 1969).

Esses dois movimentos representaram o nascimento dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) no país, o que se deu por meio da instalação das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs) nas cidades de São Paulo e Sorocaba, e a implantação de cursos de Engenharia Operacional nas Escolas Técnicas Federais no Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e Paraná. No final dos anos 1970, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) pela Lei nº 6.545/78, passando a oferecer cursos regulares tecnológicos de nível superior (CORTELAZZO, 2012; MANFREDI, 2016).

As políticas voltadas para a educação profissional de nível superior, no Brasil, receberam novos ares após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que incluiu a profissionalização como um direito aos jovens e um dever do Estado, da família e da sociedade (BRASIL, 1988), além da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica pela Lei nº 8.948/94, a qual buscou promover a expansão

dessa modalidade educacional com a criação de novas unidades de ensino dos CEFET em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, além do setor produtivo e/ou organizações não governamentais (BRASIL, 1994).

Um decisivo impulso a essa modalidade e nível de ensino foi promovido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que trouxe um capítulo específico para a Educação Profissional, especificamente o Capítulo III, posteriormente renomeado para “Educação Profissional e Tecnológica” (EPT) por meio da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 1996; 2008).

Sobre esses dispositivos legais voltados à EPT, aliás, Favretto e Moretto (2013) apontam que apesar dos mesmos levarem em conta a noção de formação do ser humano integral, também trouxeram influências das mudanças econômicas impostas pela globalização, fenômeno este que exige maior eficiência e produtividade dos trabalhadores.

De fato, nota-se a predominância da aproximação das instituições de ensino com os setores produtivos, além da promoção de projetos de inovação e pesquisa científico-tecnológica em ambientes que vão além do espaço acadêmico, tendo por intuito tornar mais próxima a relação entre os cursos superiores e a sociedade, além de contribuir com a qualidade da formação profissional (FAVRETTO; MORETTO, 2013). Nesse sentido, um exemplo é o Decreto nº 7.423/2010, que trata especificamente do apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão com vistas ao desenvolvimento da inovação e da pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 2010a).

Atualmente, a EPT e os CST são coordenados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), que tem como responsabilidade formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas, fomentar a inovação, a expansão e a melhoria da qualidade da EPT, bem como promover a certificação profissional de trabalhadores, mantendo o diálogo com os setores produtivos e sociais (PEGORINI, 2020; BRASIL, 2020b).

Especificamente a respeito da educação superior, de acordo a Setec/MEC (BRASIL, 2020b), os dispositivos legais e atos normativos da EPT, têm como princípios a Constituição Federal de 1988, principalmente em seu Art. 205 define que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988); a LDBEN de 1996, que

estabelece a educação profissional e tecnológica como modalidade da educação nacional (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabelece metas e estratégias específicas para a educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2014); além do Decreto 5.154/2004, que regulamenta dispositivos da LDBEN a respeito da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2004).

Outro dispositivo importante foi a Resolução CNE/CP nº 3/2002, que instituiu por quase 20 anos as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e funcionamento deste tipo de graduação, além de ter trazido elementos importantes para a construção dos modelos de CST, bem como para a elaboração dos CNCST (BRASIL, 2002). No entanto, recentemente, em 05 de janeiro de 2021, esta Resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 1, que passou a definir as diretrizes para a EPT no país (BRASIL, 2021).

A Resolução de 2002, também instituiu que os CST devem incentivar a capacidade empreendedora, desenvolver competências profissionais tecnológicas para a gestão de processos e a produção de bens e serviços, propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção e das novas tecnologias, adotar flexibilidade, interdisciplinaridade e atualização permanente dos cursos e seus currículos. Além disso, determinou entre os critérios para o planejamento e organização dos cursos o “atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade, [...] e a sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do País” (BRASIL, 2002, Art.3º). Afora isso, instituiu também alguns critérios para a carga horária dos cursos, assim como determinou que o histórico escolar deve incluir as competências profissionais adquiridas e previstas no perfil profissional de conclusão do curso (BRASIL, 2002). A Resolução nº 1/2021 veio a reforçar estes critérios, bem como determinar a importância dos CNCST para a definição deles (BRASIL, 2021).

De acordo com o CNCST de 2016, os CST são cursos superiores de graduação que tratam de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas e orientam métodos e teorias a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços (BRASIL, 2016). Buscam formar profissionais responsáveis, conscientes, criativos e críticos, por meio do desenvolvimento de habilidade e competências balizadas pela ciência, tecnologia, cultura e ética. Sendo curso de nível superior, é acessível a todo cidadão

que tenha concluído o ensino médio e que tenha sido classificado em processo seletivo (BRASIL, 2016).

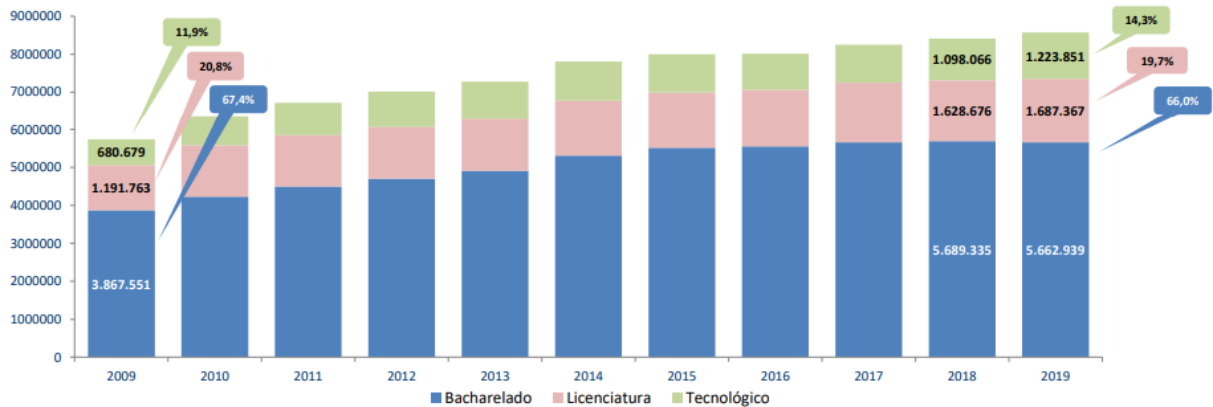
Os profissionais graduados nos CST são denominados “tecnólogos” e de acordo com o CNCST “são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços e estão aptos à continuidade de estudos em nível de pós-graduação” (BRASIL, 2016, p. 181).

Acrescente-se que o CNCST “é um documento que elenca as denominações e respectivos descritores dos CST, e visa consolidar tais denominações e instituir um referencial sobre cursos superiores de tecnologia” (BRASIL, 2016, p.181), constituindo-se como um instrumento orientador para a sociedade acerca deste tipo de graduação superior. Além disso, o referido documento, surgiu da necessidade de se organizar a oferta de CST no país, devido à grande quantidade de denominações utilizadas pelas IES no início do século XXI, após o crescimento acentuado deste grau acadêmico neste período (CORTELAZZO, 2012).

A primeira versão do CNCST, publicada em 2006, organizava 98 cursos em 10 eixos tecnológicos, tendo passado a 112 cursos em 13 eixos na versão de 2010, e em 2016, distribui 134 denominações de cursos em 13 eixos reorganizados em relação à versão anterior (CORTELAZZO, 2012; BRASIL, 2016). O APÊNDICE A apresentam as versões, os eixos e os cursos dos CNCST já publicados, incluindo, todos os eixos e cursos das três versões.

Acerca da procura por tipo de ensino, segundo o Censo da Educação Superior 2019 (BRASIL, 2020c), do Ministério da Educação do Brasil, nota-se que nos últimos 10 anos houve um crescimento pequeno na participação deste grau acadêmico, quando comparada com os bacharelados e licenciaturas, no geral de matrículas. No entanto, vale destacar que o número absoluto de matrículas dobrou de 2009 para 2019 (Gráfico 1), e que mesmo que tenha apresentado este discreto crescimento relativo, os CST tiveram evolução positiva, enquanto bacharelados e licenciaturas tiveram uma leve queda, de forma que em 2009, a relação de matriculados estava para 11.9% nos cursos tecnológicos, 20.8% nas licenciaturas e de 67.4% nos bacharelados, e em 2019, os números fluíram para 14.3%, 19.7% e 66.0%, respectivamente (BRASIL, 2020c).

Gráfico 1 - Número de matrículas em cursos de graduação por grau acadêmico - Brasil
2009-2019



Fonte: Brasil, 2020c (INEP).

Outros dados importantes em relação aos CST, é que a rede pública é responsável por 14,1% das matrículas, enquanto a rede privada por 85,9% (BRASIL, 2020c). Em relação à rede pública, “as instituições de maior abrangência territorial são os Institutos Federais (IFs), além do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)” (AZEVEDO; BATISTA; VICARI, 2020, p. 4), este último sendo responsável por cerca de 50% das matrículas em CST no país, atendendo mais de 89 mil alunos (BRASIL, 2020c; SÃO PAULO, 2020).

Em termos comparativos entre os números brasileiros com os dos países membros da OCDE, no que concerne à educação profissional, fica ainda mais claro que o Brasil ainda apresenta um significativo caminho a percorrer em relação a esta modalidade de ensino. De acordo com os indicadores constantes no relatório *Education at a Glance* (OCDE, 2017), no Brasil, a educação profissional técnica de nível médio tem uma fatia de apenas 9% das matrículas, enquanto nos países membros da OCDE essa taxa é de 46%, sendo que nos 22 países europeus que fazem parte da OCDE, especificamente, esse número é de 51%. Moraes e Albuquerque (2020) consideram que esses números indicam que o Brasil tem ido na contramão das tendências internacionais, uma vez que se continua a “apostar” numa educação regular que não necessariamente resulta em profissionalização.

No entanto, é relevante destacar que em relação à educação profissional de nível tecnológico, portanto, no âmbito da educação superior, os números do Brasil se aproximam dos países membros da OCDE, que tinham em média 17% de matrículas

nessa modalidade em 2015, enquanto o Brasil apresentava cerca de 13% (OCDE, 2017; BRASIL, 2020c).

É relevante destacar o caráter profissionalizante dos CST, conhecidos também por cursos tecnológicos ou graduação tecnológica, definidos na LDBEN como “educação profissional tecnológica de graduação”, bem como observar seus predicados de proximidade com o mercado por meio de uma estreita relação de troca de saberes e experiências, interesses e necessidades, que contribuem, inclusive, para a construção das grades curriculares desses cursos e para as práticas pedagógicas neles realizadas, com vistas para a formação de tecnólogos capacitados a atuar de maneira rápida em suas profissões (BRASIL, 1996; FREIRE, 2012).

Por essa característica de foco e sintonia com o mercado, os CST possuem seus processos de ensino-aprendizagem baseados em atividades práticas, como projetos integradores, estágios e pelo desenvolvimento constante de dinâmicas e ações em parcerias com empresas e organizações públicas ou privadas, que possibilitem uma “inserção imediata no mercado de trabalho” (CORTELAZZO, 2012, p. 20). Além disso, Oliveira (2015) considera que a educação tecnológica também ultrapassa os limites dos interesses do mercado para ir, também, de encontro aos interesses da sociedade, com a finalidade de preparar não apenas o trabalhador para o exercício de profissões, mas também contribuir para a formação cidadã, para a inserção no mundo do trabalho e para a vida em sociedade (BRASIL, 2020d).

Outro fator relevante acerca da educação tecnológica é o foco nas tecnologias da área em estudo, abordado pela Resolução CNE/CP nº3/2002:

[...] a educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias. (BRASIL, 2002)

Este foco foi mantido e reforçado na Resolução CNE/CP nº 1, ao determinar que os cursos de educação tecnológica devem incentivar a produção e a inovação científica e tecnológica, e propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais da incorporação de novas tecnologias (BRASIL, 2021).

Pode-se depreender que pela sua característica de preocupação em atender as demandas do mercado de trabalho e a capacitação ao uso/desenvolvimento de tecnologias, verifica-se que os CST, predominantemente, tendem a propiciar uma

formação sintonizada com as necessidades econômicas, o que se coaduna com uma concepção de educação profissional centrada racionalidade técnico-instrumental (MANFREDI, 2016). Nesse sentido, ao passo que as empresas buscam trabalhadores qualificados para lidar com as novas tecnologias e, ao mesmo tempo, habilitados a (re)aprender ao longo da vida, pensa-se não ser incoerente uma certa noção de que a EPT tem se tornado cada vez mais estratégica à formação de profissionais capazes de contribuir com a pesquisa, a inovação tecnológica e social (PETEROSI, 2014; MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2016).

A partir das reflexões de Peterossi (2014), bem como de Machado, Prados e Martino (2016) e de Oliveira, Freire e Batista (2020), tendo a EPT como foco, entende-se que as IES deveriam centrar seus CST em formações mais abrangentes, pautadas pela articulação ensino, pesquisa e extensão, na qual a prática extensionista se faz essencial para o alinhamento entre as instituições de ensino e a sociedade, além de ser facilitadora para a formação de profissionais críticos de suas ações na sociedade.

Assim, considera-se que o debate promovido neste primeiro capítulo, ao trazer o olhar para a educação de nível superior, a educação profissional de nível tecnológico, os CST e a formação de tecnólogos no Brasil, mostrou-se fundamental para que o presente estudo seja levado adiante, o que requer, portanto, explorar o contexto em que se pretende inserir a extensão.

CAPÍTULO 2 – A EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

2.1. Extensão: aspectos históricos, conceituais e legais

A extensão na Educação Superior Brasileira, também conhecida como extensão universitária ou terceira missão (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020), tem seus primeiros relatos antes mesmo da criação legal da primeira universidade pública no país (que se deu apenas em 1920), quando em 1912, por meio da criação da Universidade Popular, a Universidade Livre de São Paulo (particular), influenciada por modelos europeus de universidades populares, ofertava cursos e conferências à comunidade (ROCHA, 1984; BRASIL, 2018b; SERVA, 2020). Esse modelo de universidades populares, ou universidades cívicas (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020), surgiu na Europa no século XIX, baseado nas experiências da Universidade de Cambridge, em 1871, que se expandiu e teve importância em países como Bélgica e Itália, e que tinha como objetivo aproximar os conhecimentos técnicos e acadêmicos das comunidades (ROCHA; 1984; SOUZA; 2005; SERVA, 2020).

Poucos anos depois, em 1922 e em 1926, fundamentadas em outra vertente – o modelo norte-americano, também oriundo das experiências inglesas, mas que redesenhou o modelo de instituição social para uma universidade prestadora de serviços – a Escola Agrícola de Lavras e a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, respectivamente, realizaram atividades extensionistas por meio da prestação de serviços e assistências técnicas a agricultores, as quais envolviam problemas de agricultura e pecuária (FORPROEX, 2012; BRASIL, 2018b; SERVA, 2020).

Essas primeiras experiências da extensão no Brasil não estavam relacionadas a problemas sociais, econômicos e políticos das comunidades, sendo que, normalmente, se tratava de cursos e conferências abertos ao público (BRASIL, 2018b), como previa o modelo europeu experimentado em Oxford e Cambridge (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020), e na Universidade Popular de Portugal (TAVARES; FREITAS, 2016).

Nesse período histórico, ainda que o Brasil não possuísse um sistema universitário estabelecido como alguns dos seus vizinhos latino-americanos, as atividades extensionistas desenvolvidas pelas instituições de ensino superior da época, sofreram influências de um movimento iniciado pelos estudantes da Universidade de Córdoba, a primeira universidade da Argentina, que à época já

possuía 305 anos de existência (PEREIRA, 2019). O chamado Manifesto Liminar ou Manifesto de Córdoba, reivindicava uma universidade mais aberta aos problemas vividos pela sociedade, mais democrática, com liberdade de ideias, que permitisse a participação dos alunos na governança e oferecesse assistência a estudantes carentes, além da busca em construir um local de lutas contra a ditadura e o imperialismo, bem como da liberdade para se ensinar e aprender, entre outras questões (MELLO; NETO; PETRILLO, 2020; PEREIRA, 2019; SERVA, 2020).

Em meio a essas reivindicações, surge o primeiro registro legal da extensão no Brasil, o Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que criou o chamado Estatuto das Universidades Brasileiras. Nele, a extensão, então denominada extensão universitária, foi colocada na perspectiva da oferta de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, bem como demonstrações práticas intra e extrauniversitárias, as quais deveriam ser organizadas pelos institutos das universidades e autorizadas pelos conselhos universitários. Apesar de colocar a extensão como um elemento fundamental para a vida social universitária, o Decreto não a conceituava, mas a destinava à difusão de conhecimentos em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo (BRASIL, 1931a).

A despeito das reivindicações dos movimentos estudantis e do que se avalia em relação às influências no Manifesto de Córdoba, pode-se notar nos termos do referido Decreto de 1931, que a extensão ainda estava diretamente vinculada aos interesses do Governo, uma vez que os institutos das universidades, o reitor, a congregação, o conselho universitário e até mesmo o diretório dos estudantes contava com a participação governamental em suas escolhas, além do que, pode-se notar também que a extensão se tratava de difundir conhecimentos por meio de cursos, conferências e demonstrações práticas em favor de um chamado 'aperfeiçoamento individual e coletivo', sempre tutorada pelo conselho universitário (BRASIL, 1931a).

Entre as décadas de 1950 e 1960, o movimento estudantil universitário se intensificou, de forma que Pereira (2019) considera que a influência latino-americana foi mais impactante nesse momento, sobretudo devido às semelhantes reivindicações daquelas de Córdoba, ou seja, um movimento em busca de implementar um modelo de universidade democrática, aberta às necessidades sociais e que se relacionasse com o povo, o que despertou a universidade para o seu compromisso social (GADOTTI, 2017).

Ainda assim, mesmo com um novo dispositivo legal da educação à época, a LDB de 1961, houve apenas uma menção à extensão nos estabelecimentos de ensino superior, a qual dizia respeito à oferta de cursos de extensão abertos a candidatos com preparo e que satisfizessem requisitos exigidos (BRASIL, 1961), o que, de certa forma, não trouxe novidades em relação ao Decreto de 1931, mantendo a lacuna conceitual acerca do tema.

A partir de 1964, o Estado assume a direção das atividades extensionistas e coloca em prática projetos assistencialistas, como o Projeto Rondon (ativo até os dias atuais), o que possibilitou a universitários vivenciarem problemas em comunidades rurais empobrecidas, além da difusão de conhecimento acadêmica a localidades mais carentes, efetuando levantamentos, pesquisas, atividades de assistência médica e de educação sanitária (SOUZA, 2005; GADOTTI, 2017), o que legitimava o caráter de prestação de serviços da extensão (SOUZA, 1995).

Entende-se, assim, que naquele momento a extensão se tratava de levar o conhecimento produzido na universidade para a sociedade, sobretudo, pela prestação de assistência técnica, social ou científica, como uma via de mão única, que possibilitava, ainda, a visão de que aqueles que não estavam nas universidades eram desfavorecidos em conhecimento ou do saber científico (TAVAREZ; FREITAS, 2016; GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020).

Nesse cenário, Souza (1995) observa que as IES atuavam em função do que o Estado propunha ou demandava, servindo os interesses governamentais, de forma que as iniciativas não se originavam no seio da universidade e que a prática extensionista tinha função de prestar serviço no sentido de promover a integração nacional, de contribuir para o desenvolvimento e a segurança do país.

A Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540) viria incluir a oferta de atividades de extensão para proporcionar aos alunos oportunidades de participação em projetos para a melhoria de vida das comunidades e no processo geral de desenvolvimento do país, bem como a realização de outras atividades culturais, artísticas, desportivas, entre outras (BRASIL, 1968; ROCHA, 1984; SERVA, 2020; MELLO; NETO; PETRILLO, 2020). Mas, segundo Souza (1995), mesmo que o texto da reforma pudesse indicar a influência dos movimentos estudantis dos anos anteriores, na prática a lei não apresentou grandes alterações nas atividades que já existiam. Inclusive, mantinha a menção de que os candidatos deveriam atender a requisitos

exigidos para participar das atividades/cursos de extensão, o que pode indicar que a extensão ainda não estava aberta ou favorecia a participação comunitária (BRASIL, 1961; BRASIL, 1968; TAVARES; FREITAS, 2016). Serva (2020) considera que apesar de normatizar e incentivar a adoção da extensão pelas universidades, a referida Reforma além de não repensar o caráter assistencialista da extensão, ainda reduziu seu impacto nas atividades de ensino e pesquisa.

A década de 1960 ainda contou com a criação da Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC), por meio do Decreto-Lei Nº 916 de 08 de outubro de 1969. A Comissão criada pelos Ministérios da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar tinha como finalidade propiciar condições para que as universidades brasileiras implantassem programas de extensão direcionados ao estudo e solução dos diversos problemas das comunidades interioranas, com a realização de atividades que conduzissem ao desenvolvimento humano, econômico e social do País e à segurança nacional, por meio de trabalho integrado entre universidade, entes governamentais (União, Estados e Municípios) e entidades privadas (BRASIL, 1969b).

A CINCRUTAC ainda tinha a responsabilidade de determinar regras para que as universidades pudessem receber assistência técnica e financeira para instalar seus Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), que tiveram origem na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 1966, e visavam a realização de programas de extensão em comunidades rurais (BRASIL, 1969b; FORPROEX, 2006; SERVA, 2020).

A extensão, então direcionada pelos ideais do governo militar, de certa maneira ocorria desvinculada dos interesses acadêmicos, de forma que entre meados da década de 1960 e o final da década de 1970, houve tentativas de se discutir os conceitos e práticas extensionistas, por exemplo, por meio de entidades como o Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social (MUDES) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), no intuito de debater o caráter assistencialista e propor novas formas de pensar e executar a extensão (BRASIL, 1995; NOGUEIRA, 2003; SERVA, 2020).

Em 1975, o Ministério da Educação, por intermédio da Coordenação de Extensão Universitária (CODAE), elabora o Plano de Trabalho de Extensão Universitária (PTEU), que procurava estabelecer o conceito de extensão e propor tipos

de ações ou práticas extensionistas (BRASIL, 1995; NOGUEIRA, 2003). Assim, nota-se que naquele momento se buscava consolidar uma diretriz legal de abrangência nacional, de modo que a orientar a extensão como atividade sistemática, intimamente relacionada com o ensino e a pesquisa, promotora do diálogo, da troca de conhecimentos e experiências com a realidade onde a instituição está inserida (BRASIL, 1995; NOGUEIRA, 2003; VIEIRA, 2014; GADOTTI, 2017).

No PTEU, a extensão foi conceituada como a forma da IES estender sua área de atendimento às organizações, outras instituições e população, sendo ainda considerada um meio da IES vir a receber um influxo de conhecimento no sentido de retroalimentar suas ações de ensino e pesquisa, e desta maneira, compatibilizar a missão da instituição de ensino com a comunidade ou instituição onde se dá a ação extensionista (NOGUEIRA, 1999; VIEIRA, 2014).

No entanto, em 1979 a CODAE é extinta, conseqüentemente, o Plano de Trabalho proposto se esvai, as ações extensionistas perdem um referencial nacional e as instituições um interlocutor que poderia defender estes novos ideais junto ao Ministério da Educação (MEC) (NOGUEIRA, 2003; VIEIRA, 2014; GADOTTI, 2017). É nesse cenário que, meados dos anos 1980, surge o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), assumindo desde então o protagonismo no resgate das discussões sobre o estabelecimento de diretrizes conceituais e políticas para nortear as IES sobre os assuntos referentes a esta dimensão acadêmica (NOGUEIRA, 2003; GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020).

Nesse ano, ao final do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o FORPROEX emitia sua visão acerca desta missão acadêmica, definindo-a 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” (FORPROEX, 1987, p. 01). O FORPROEX resgatou o que se tentou estabelecer no Plano de Trabalho de Extensão Universitária de 1975, isto é, que a extensão viesse a ser compreendida como a função acadêmica que viabiliza a troca e a democratização de saberes acadêmicos, científicos e populares entre a instituição de ensino e a sociedade, numa via de mão-dupla, possibilitando assim o envolvimento da comunidade na atuação da instituição

de ensino superior (FORPROEX, 1987; NOGUEIRA, 2003; GADOTTI, 2017; GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020).

Ao reforçar a essência da extensão como articuladora do ensino e da pesquisa de forma indissociável, o FORPROEX contribuiu com a concepção do tripé sobre o qual o ensino superior deveria se ancorar, o que mais tarde viria a se consolidar no Artigo 207 da CF, que estabelece que as universidades devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988; OLIVEIRA; FREIRE; BATISTA, 2020).

Nos anos seguintes à CF, ocorreram algumas iniciativas por parte do MEC como a criação do Programa de Fomento a Extensão (PROEXTE), que passou a receber programas e projetos de inúmeras IES em busca de apoio financeiro governamental (BRASIL, 1995). Por conta das dificuldades em se analisar as demandas, o Ministério criou a Comissão de Extensão que ficou responsável por realizar um estudo denominado Perfil da Extensão Universitária, que contava com a participação de secretarias do MEC e do FORPROEX. No entanto, o PROEXTE foi interrompido em 1995 (BRASIL, 1995; FORPROEX, 2012).

Após a promulgação da CF, a LDBEN de 1996 foi o primeiro instrumento legal de maior significância para a institucionalização da extensão no ensino superior, sendo que em seu Artigo 43, estabelece a extensão como sendo uma das finalidades do ensino superior, determinando que ela deve possibilitar a participação aberta da comunidade, com o intuito de promover que as conquistas científicas e tecnológicas possam beneficiar a sociedade e retroalimentar as IES, bem como atribui à extensão importância na universalização e no aprimoramento da educação básica, sobretudo na realização de atividades que contribuam para a capacitação de profissionais para atuar nesse nível de ensino (BRASIL, 1996).

Apesar disso, a extensão e as instituições de ensino superior ainda careciam de uma política ou diretriz nacional que estabelecesse de maneira mais direta a práxis da extensão no ensino superior brasileiro. Nessa direção, no intuito de promover discussões em busca de consensos e da construção de uma política, o FORPROEX publicou em 1998 o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEx) (TAVARES; FREITAS, 2016).

Importante destacar que além do FORPROEX, outros fóruns foram formados para promover este debate e passaram contribuir com a construção da extensão no país, como o Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares (FOREXP) e o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (FOREXT) (CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007; TAVARES; FREITAS, 2016; FOREXP, 2021; FOREXT, 2021).

O PNEx reforçava alguns aspectos trazidos no Plano de Trabalho de 1975, mas, sobretudo, destacava uma nova concepção da extensão que deveria deixar o caráter assistencialista e se reforçar como função inerente à universidade. A extensão passa a ser concebida, assim, como processo que articula o ensino e a pesquisa no sentido de direcionar a missão acadêmica para os grandes problemas sociais, propiciando a participação da sociedade na construção das soluções e do conhecimento, oxigenando a vida acadêmica por meio desta relação de troca entre acadêmico e popular (FORPROEX, 2001). Ainda que o PNEx contasse com a participação e o apoio do MEC, e servisse de orientação para a IES, ele não se converteu em instrumento com força de lei que exigisse das instituições uma uniformização ou formalização das atividades extensionistas.

Ainda no ano de 2001, a Lei nº10.172, que instituiu o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2011, colocou a extensão como fator chave para superar a dívida social e educacional existente no país, bem como para assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas e do ensino. O segundo PNE também incluiu entre suas metas, que as Instituições Federais de Ensino Superior deveriam assegurar, no mínimo, 10% de créditos para a graduação no ensino superior para a atuação dos alunos em ações extensionistas no prazo de 04 (quatro) anos (BRASIL, 2001a).

Cumprindo uma das metas estabelecidas no PNE 2001-2011, qual seja, a de institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa para promover a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica na IES, o Governo Federal instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei nº 10.861/2004. O SINAES foi concebido com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade, o aumento da oferta e da efetividade acadêmica da educação superior, e, especialmente, para aprofundar o compromisso e a responsabilidade social do ensino superior, por meio da valorização

da missão pública das IES. Entre as dimensões institucionais avaliadas pelo SINAES está a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização (BRASIL, 2004).

Em decorrência disso, surge a necessidade de se estabelecerem indicadores ou instrumentos de avaliação que pudessem dimensionar a extensão nas IES, o que expôs ainda mais a existência de uma lacuna do ponto de vista regulatório por meio de uma política ou diretriz nacional para as IES. Isso levou o FORPROEX a publicar, em 2012, a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) e; o FOREXT, em 2013, os Referenciais para a Construção de uma Política Nacional de Extensão nas Instituições Superiores Comunitárias Brasileiras, ambas no intuito de fornecer referenciais para a construção de políticas e práticas da extensão nas suas instituições filiadas (FORPROEX, 2012; FOREXT, 2013; BRASIL, 2018b).

O PNEU veio conceituar a extensão como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28). O FOREXT, por sua vez, ao tratar do conceito da extensão, destacava seu caráter interdisciplinar e multidisciplinar, a articulação dos saberes acadêmicos e populares, assim como a retroalimentação do ensino, pesquisa e da própria extensão por meio da interação IES/comunidade, que contribui para o desenvolvimento de novos saberes científicos (FOREXT, 2013).

O terceiro Plano Nacional de Educação, publicado em 2014, com vigência de 10 (dez) anos, trouxe entre suas metas a intenção de assegurar o mínimo de 10% dos créditos curriculares nos cursos de graduação em programas e projetos de extensão, assim como o Plano anterior, mas, dessa vez, passou a atribuir este objetivo a todas as IES nacionais, bem como orientou que esses créditos devem ser direcionados para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014). Outro aspecto relevante que diz respeito à extensão, no PNE 2014-2024, são as metas que dizem respeito à promoção do intercâmbio científico e tecnológico e o fomento à formação de consórcios entre instituições nacionais e internacionais, ambas com olhar para a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2014; MELLO; NETO; PETRILLO, 2020).

Todos os movimentos, ações e instrumentos abordados anteriormente, mostram que a extensão veio se valorizando no ensino superior, de forma que se pode observar aspectos conceituais e legais se consolidando ao longo de sua trajetória

histórica. Isso pode ser observado, mais recentemente, no Decreto nº 9.235/2017, que determina que programas de extensão institucionalizados são requisitos para que IES possam se credenciar como centros universitários ou universidades (BRASIL, 2017). Mas, toda essa trajetória culmina, principalmente, no Parecer CNE/CES nº 608/2018 e na Resolução nº 7/2018, que, passados mais de 100 (cem) anos após as primeiras experiências extensionistas no país, vêm estabelecer as diretrizes para a extensão na ESB (BRASIL, 2018a; 2018b; MELLO; NETO; PETRILLO, 2020).

A Resolução nº 7/2018, e o Parecer que a precede, cunham o termo 'Extensão na Educação Superior Brasileira' na legislação do país, determinam sua integração à matriz curricular, estabilizam seu conceito e direcionam suas prática em pilares como: interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade; formação integral e cidadã dos estudantes; diálogo construtivo e promoção de mudanças na IES e na sociedade; articulação ensino/extensão/pesquisa; contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira (BRASIL, 2018a).

Dessa forma, a partir de 2018, as IES passam a ter de cumprir o princípio constitucional da indissociabilidade do tripé acadêmico por meio da curricularização e da articulação de ações extensionistas com o ensino e a pesquisa, e da integração de suas comunidades internas e externas. Consolidam-se, portanto, nestes instrumentos, todas as tentativas anteriores de se dar maior destaque à extensão e de reconhecê-la como a missão acadêmica de fundamental importância na geração e compartilhamento de conhecimentos contextualizados, construídos pela cooperação entre comunidade e IES, em prol do desenvolvimento da sociedade, o chamado conhecimento pluriversitário (SERVA, 2020; MELLO; NETO; PETRILLO, 2020).

2.2 A institucionalização da extensão no ensino superior brasileiro

A institucionalização da extensão na ESB passou a ter um direcionamento legal para todas as IES do país apenas recentemente, com a publicação da Resolução nº 7/2018, por meio da qual estabeleceu-se as Diretrizes Curriculares para a Extensão na Educação Superior Brasileira (DCE), de modo que a regulamentar tais atividades acadêmicas nos cursos de graduação, definindo princípios, fundamentos e procedimentos que as IES devem observar a partir de sua publicação (BRASIL, 2018a).

Antes disso, porém, apesar de haver muitos debates e instrumentos legais que abordavam a extensão, não existia uma diretriz nacional com força de lei que pudesse orientar as IES, nem homogeneizar as concepções, práticas e a própria institucionalização da extensão. Nesse sentido, Serva (2020) considera que as DCE representaram um importante marco regulatório na história da extensão no Brasil, tendo sido resultantes de um processo de amadurecimento, conceitual e prático, assim como da influência dos diversos Fóruns Nacionais de Extensão.

O ponto de partida desse processo de maturação, ocorreu entre os anos de 1912 e 1930, quando as IES ofertavam cursos, palestras, conferências ou semanas abertas ao público de temas que não necessariamente estavam alinhados aos problemas, necessidades ou demandas da comunidade (NOGUEIRA, 2003; CARBONARI; PEREIRA, 2007). As atividades não consideravam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, muito menos a troca de saberes populares e técnico-científicos na relação com a sociedade, pois o objetivo era exclusivamente de transmitir os conhecimentos e prestar serviços ou orientações técnicas às comunidades (ROCHA, 1984; GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020).

Essas primeiras experiências se configuravam em tentativas de integrar a instituição de ensino superior ao seu entorno, e embora seja possível reconhecer a extensão nessas ações, elas não recebiam esta denominação, de forma que a sua conceituação e institucionalização não eram discutidas ainda (SOUZA, 2010). Todavia, os modelos implantados e influenciados por experiências europeias e norte-americanas, não refletiam a realidade das instituições e as demandas da comunidade. Mesmo assim não houve preocupação para que novas práticas fossem criadas ou adaptadas ao contexto acadêmico, social, econômico e tecnológico do Brasil, à época, o que demonstrava uma certa insensibilidade ou despreocupação das IES com os problemas e anseios da sociedade (SOUZA, 2010; BATISTA; KERBAUY, 2018).

No entanto, é relevante observar que essa aparente falta de preocupação em conceituar e institucionalizar a extensão, poderia estar relacionada ao momento de concepção das próprias IES, que “ainda buscavam conceber a si próprias” (SOUZA, 2010, p. 139). Assim, a extensão surge na ESB quando as IES buscavam, por meios diferentes do ensino e da pesquisa, realizar ações que as aproximassem das suas comunidades, mostrando assim a sua relevância à sociedade, ao mesmo tempo em que buscavam conhecerem a si mesmas. De certa forma, esse contexto manteve por

décadas a extensão como atividade secundária na vida acadêmica, uma vez que havia um sistema universitário ainda em construção no país (NOGUEIRA, 2003; CARBONARI; PEREIRA, 2007; SOUZA, 2010).

Com o sistema universitário brasileiro em concepção, os movimentos estudantis ocupavam um espaço deixado pelas universidades na organização e realização de práticas extensionistas (SOUZA, 2010). Mesmo após a publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, quando a extensão surge pela primeira vez em uma legislação, as IES não conseguiam fazer frente às iniciativas discentes, que a tinham como um instrumento de politização e vínculo com os movimentos sociais (SERVA, 2020; SOUZA, 2010). Ainda assim, as ações se voltavam mais a interesses e vontades daqueles que as promoviam do que atendiam a demandas das comunidades, ou seja, a extensão de fato não era realizada com a participação da comunidade externa e atraíam muito mais o público que frequentava (ou já havia frequentado) um curso superior (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Até a década de 1960, então, a extensão objetivava e, de certa forma, se instituiu pelas IES para a difusão de conhecimentos em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo, por meio de cursos e conferências, que recebiam forte influência governamental devido à configuração administrativa dos estabelecimentos de ensino superior (BRASIL, 1931a). No entanto, ao longo desse período, os movimentos sociais procuravam mudar o seu enfoque no sentido de contribuir para a transformação social e tornar as IES úteis para a comunidade (CARBONARI; PEREIRA, 2007; INCROCCI; ANDRADE, 2018).

Durante o governo militar, as IES passam a atuar com o comando ainda mais forte do Estado, a extensão se torna instrumento de propagação ideológica e de implementação de políticas assistencialistas que tinham como foco divulgar as ações do governo e angaria novos adeptos ao regime (INCROCCI; ANDRADE, 2018; SOUZA, 2010). Para Carbonari e Ferreira (2007), as restrições das ações das IES romperam quaisquer tentativas anteriores de se conceber a extensão como espaço de diálogo com a comunidade. Logo, nesse período, a institucionalização da extensão promovida pela Reforma Universitária de 1968 “não retirou da extensão universitária o seu caráter assistencialista, o que acabava por reduzir o seu impacto nas atividades de ensino e pesquisa” (SERVA, 2020, p. 79).

Portanto, até a década de 1980, o Estado assumiu o protagonismo da extensão, mantendo as IES em um papel secundário, de sorte que a institucionalização ocorria, principalmente, pela incorporação da política desenvolvimentista às atividades extensionistas, sobretudo voltados para a assistência às comunidades interioranas carentes (SERVA, 2020). Nesses projetos, os estudantes eram deslocados para regiões estratégicas, longe dos centros urbanos, ou para áreas rurais, e se deparavam com os problemas dessas comunidades. No entanto, a pauta não era discutir ou analisar as causas das desigualdades, mas promover a integração, o desenvolvimento e a segurança nacional, por exemplo, por meio da prestação de serviços técnicos e assistência em saúde, além de garantir a presença do estado nas comunidades mais distantes (CARBONARI; PEREIRA, 2007; SOUZA, 2010).

A institucionalização ganha novos ares com o ressurgimento dos movimentos sociais e o fortalecimento da sociedade civil nos últimos anos da década de 1980, quando as IES redefiniram suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, na busca por uma nova concepção do papel da educação superior que colocasse as instituições mais próximas e comprometidas com os anseios da população (CARBONARI; PEREIRA, 2007; FORPROEX, 2007a; SOUZA, 2010).

As ações extensionistas passam a ser debatidas no intuito de questionar suas características assistencialistas, ressurgindo daí como ferramenta de participação civil sem influências de movimentos políticos, ou ainda, como um processo articulador do ensino e da pesquisa, com práticas que deveriam objetivar a transformação social (FORPROEX, 2007a; SOUZA, 2010; INCROCCI; ANDRADE, 2018). Dessa forma, as IES passam a instituir a extensão envolvendo sua comunidade interna e externa, concebendo programas extensionistas de maneira democrática e não mais apenas implantando projetos concebidos fora do espaço acadêmico (FORPROEX, 2007a).

Nesse contexto, e com vistas a superar a vertente assistencialista fortemente enraizada no regime militar, as IES procuravam fazer uso de metodologias que favorecessem a participação ativa das comunidades nas atividades e projetos, com a compreensão de que a extensão deveria ser algo além da disseminação de conhecimentos e prestação de serviços, além de servir como forma de oxigenar a vida acadêmica, retroalimentando o ensino e a pesquisa (FORPROEX, 2007a; INCROCCI; ANDRADE, 2018).

No entanto, a falta de uma instrução ou orientação legal dificultava a institucionalização nas IES, e a extensão que ainda enfrentava um momento de afirmação e de definição, passou a ser discutida por diferentes fóruns formados por IES públicas e privadas, com destaque para o FORPROEX, formado em 1987 (CARBONARI; PEREIRA, 2007). Assim, colocava-se em discussão a conceituação, a institucionalização e o financiamento da extensão, principalmente pela percepção de que havia carência conceitual ou diretriz que a uniformizasse e que pudesse nortear a sua prática, e conseqüentemente, a sua institucionalização (SOUZA, 2010).

É nessa transição de uma extensão voltada ao assistencialismo para a construção de uma extensão emancipadora, que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se torna princípio constitucional e a extensão assume o mesmo patamar – pelo menos do ponto de vista legal – das demais dimensões acadêmicas, constituindo-se como uma das missões do ensino superior que formam o tripé acadêmico (BRASIL, 1988; NOGUEIRA, 2003).

No intuito de conhecer como as IES compreendiam e colocavam em prática a extensão, e para levantar informações que pudessem viabilizar a implementação do Programa de Fomento à Extensão, em 1995, o MEC, por meio da Comissão Nacional de Extensão e da Secretaria de Educação Superior, realizou um estudo envolvendo 62 (sessenta e duas) IES públicas, denominado “Perfil da Extensão no Brasil”, o qual caracterizou a fisionomia das experiências extensionistas e as concepções de extensão, de forma a entender os conceitos e práticas dominantes, bem como os sujeitos envolvidos (BRASIL, 1995).

Esse estudo revelou que a ampla maioria das IES concebiam a prática a extensão como função de articulação entre a instituição e a sociedade, conduzindo a IES para o cumprimento de sua missão social, bem como à sua função de prestação de serviço. Apontou, também, que o compromisso social foi indicado como primeira prioridade da extensão pelas IES (mais de 50% das instituições), sendo que pouco mais de 24% consideraram a realimentação do ensino e da pesquisa, e os docentes foram considerados os agentes de maior grau de envolvimento, seguidos pelos discentes (BRASIL, 1995). É interessante observar que um dos anexos ao levantamento é o próprio Programa de Fomento à Extensão Universitária, que além de tratar dos requisitos e procedimentos para que as IES pudessem participar do

programa, trazia conceitos e diretrizes para a implantação das políticas extensionistas nas instituições, baseando-se nas visões do FORPROEX (BRASIL, 1995).

Observe-se que o referido programa, naquele momento, atendia exclusivamente as instituições públicas, de forma que o MEC foi totalmente omissivo em relação às IES privadas (CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007). Nesse tocante, aliás, acredita-se que se as IES particulares tivessem sido contempladas pelas ações governamentais de apoio à extensão, elas teriam potencial de forte presença, porém o Estado partiu do princípio de que as mantenedoras devem assumir as responsabilidades e implantar os projetos em suas IES com recursos próprios ou com recursos externos angariados por meio de parcerias estratégicas (CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007).

Já na década de 1990, a LDBEN, em 1996, e o PNEEx, aprovado em 1998, foram marcos importantes para a institucionalização da extensão. A LDBEN, por exemplo, veio assegurar a extensão como uma das finalidades da educação superior, atribuindo-lhe ainda a tarefa de aproximar a educação básica e a educação superior, além de instituir a possibilidade de suporte financeiro por parte do Poder Público, incluindo possibilidade de oferta de bolsas de estudos (BRASIL, 1996).

Já o PNEEx, elaborado pelo FORPROEX, serviu como guia para as IES públicas, e entre outros pontos relevantes, abordou a importância de se buscar uma unidade nacional nos programas já desenvolvidos para garantir recursos financeiros, além do reconhecimento do poder público de que a extensão não se trata apenas de uma atividade acadêmica, mas de uma prática que integra a educação superior com as demandas da sociedade. Nesse sentido, o Fórum assumiu a luta pela institucionalização da extensão, ao afirmá-la como indispensável para a vida acadêmica, devendo ser perseguida a partir do envolvimento de toda a IES (FORPROEX, 2001).

Na primeira década dos anos 2000, duas leis ditaram os rumos e as características da institucionalização da extensão no Brasil, sendo: em 2001, o segundo Plano Nacional de Educação, que coloca como pauta obrigatória às IES federais a curricularização da extensão; e, em 2004, o SINAES, que incluiu a política e a operacionalização da extensão entre as dimensões institucionais avaliadas pelo sistema então instituído (BRASIL, 2001a; 2004; GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020).

Inicialmente, a instituição do SINAES trouxe certa confusão teórica entre o que seria a Responsabilidade Social da Educação Superior (RSES) e a extensão, impanse que aos poucos foi sendo superado com a consolidação do conceito de RSES e a identificação da extensão como uma das três missões acadêmicas que, articuladas, possibilitam que a IES cumpra sua função social (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011). De fato, ambas passam a ter uma relação estreita, havendo inclusive a proposição de uma desejável ‘radicalização da extensão’ (CALDERÓN, 2005). E isto se intensifica, especialmente, a partir do momento em que elementos como a transferência de conhecimento e a importância social das ações da IES, o impacto das atividades acadêmicas, as relações com o setor público, a promoção da cidadania e desenvolvimento da democracia, e a inclusão social se tornam objetos de avaliação de RSES (BRASIL, 2004; CALDERÓN, 2005).

A proposta de Calderón (2005) refere-se a um (re)pensar a institucionalização no sentido de viabilizar a implantação de políticas institucionais na área da extensão, o que ocorreria por unidades gerenciais (Pró-Reitorias, Diretorias ou Setores de Extensão e Assuntos Comunitários, por exemplo) com certas atribuições, tais como: fazer a interlocução com parceiros, gerenciar as demandas externas em consonância com as capacidades internas, analisar as viabilidades de projetos e parcerias, gerenciar os dados e informações institucionais, organizar ações, projetos e parcerias, criar estratégias e métodos de avaliação das ações realizadas. Isso implica em instituir ferramentas e processos que permitam avaliar o sentido e a relevância do ensino e da pesquisa realizados pela/na IES, de maneira que ambos, articulados com a extensão, sejam executados de maneira socialmente responsável (CALDERÓN, 2005).

Em sua busca por contribuir com a institucionalização, elaboração e implementação de políticas da extensão no Brasil, em 2007, o FORPROEX publicou um trabalho comparativo entre o que havia sido levantado pela Comissão Nacional de Extensão, em 1995, e um estudo realizado em 2005 pelo próprio Fórum, denominado ‘Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil – 2005’. O trabalho teve como um dos seus objetivos principais, indicar “ações necessárias para a completa institucionalização da extensão nas instituições públicas de educação superior no país” (FORPROEX, 2007b, p 11). No referido trabalho, conclui-se que as IES passaram a considerar mais fortemente a função articuladora exercida pela extensão

junto ao ensino e à pesquisa, além de um avanço expressivo na indissociabilidade do tripé acadêmico. Observa-se, também, que a extensão não mais se coloca como fim em si mesma ou como substitua do Estado, mas passa a ter seu caráter de compromisso social destacado, inclusive como espaço de práticas que contribuam para a consolidação de bases que possam fundamentar políticas públicas (FORPROEX, 2007b).

Outro achado importante deste trabalho do FORPROEX, foi a identificação de que uma parte considerável das IES pesquisadas no diagnóstico de 2005, se municiavam de departamentos extensionistas, contando com a participação de docentes, técnicos e discentes, assim como proposto por Calderón (2005). Além disso, observou-se uma evolução importante na significação/valorização acadêmica da extensão, apesar da precariedade de recursos ou investimentos na área (FORPROEX, 2007b).

O FORPROEX, em 2012, ainda contribuiu para o processo de institucionalização da extensão ao publicar o texto da PNEU, reafirmando os objetivos pactuados ao longo de sua existência, ao mesmo tempo em que revisou e atualizou a concepção da extensão de forma a aumentar seu grau de consonância com os desafios daquele momento (FORPROEX, 2012; GADOTTI, 2017).

Contudo, embora o FORPROEX tenha contribuído com uma série de documentos significativos para a institucionalização da extensão, no país, é importante salientar a contribuição de outros fóruns atuantes, como FOREXT, FOREXP e mais recentemente o Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT) (BRASIL, 2018b).

Com a publicação do terceiro PNE, em 2014, amplia-se a exigência de curricularização da extensão para todas as IES do país, sendo reforçada a obrigatoriedade de inserção das ações extensionistas nos currículos dos cursos de graduação (BRASIL, 2014; OLIVEIRA; FREIRE; BATISTA, 2020).

No entanto, mesmo com todas as contribuições e publicações dos mencionados Fóruns, das publicações do MEC e das leis que abordavam a extensão, ainda havia um vazio direcional, uma certa lacuna relacionada a uma linha guia que unificasse as concepções e propostas em torno das políticas, das estratégias e das ações pelas quais a extensão, na ESB, pudesse ser institucionalizada e implementada

(BRASIL, 2018b). Com essa finalidade, em 2018, foi publicada a Resolução CNE/CES nº 7, estabelecendo as diretrizes pelas quais a extensão deve ser institucionalizada nas IES brasileiras.

De acordo com a referida Resolução, são consideradas atividades de extensão as ações que envolvam diretamente as comunidades externas às IES e que estejam vinculadas à formação do estudante, sendo as atividades extensionistas instituídas por meio de programas, projetos, cursos e oficinas, eventos, prestação de serviços (BRASIL, 2018a). A Diretriz ainda estabelece que a IES deve incluir em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) os termos de como a institucionalização da extensão está prevista, incluindo: concepção da extensão ajustada aos princípios da Resolução; o planejamento e as atividades institucionais de extensão; as formas de registro e a descrição das modalidades desenvolvidas; as estratégias de creditação curricular e da participação discente; a política de autoavaliação da extensão (BRASIL, 2018a).

Apesar de todas as ações já empreendidas pelas IES, Fóruns, movimentos sociais e estudantis, e pelas entidades governamentais, a institucionalização da extensão ainda parece ter um importante caminho a percorrer, sobretudo diante das transformações sociais e tecnológicas que afetam a educação superior (TAVARES; FREITAS, 2016). Boa parte deste caminho está relacionado, também, aos desafios de se criar políticas institucionais direcionadas à extensão que sejam viáveis, com orientações e objetivos consistentes, e com projetos que articulem as atividades de ensino e de pesquisa, que possibilitem a construção de parcerias sólidas entre a IES e a comunidade externa (CALDERÓN, 2005).

No âmbito da busca de um aprimoramento na relação IES-sociedade (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020; GIMENEZ *et al.*, 2019; GIMENEZ; BONACELLI, 2021; MACHADO, 2021a; 2021b), a IES, ao almejar a institucionalização da extensão com vistas ao cumprimento de sua função social (CALDERÓN, 2005; TAVARES; FREITAS, 2016), deveria desenvolver políticas que concorram para a produção e a democratização de conhecimentos baseados nas experiências vivenciadas diante do confronto com a realidade (SERRANO, 2001). Nessa direção, pensa-se ser necessária a formulação de políticas extensionistas que orientem toda e qualquer ação, tendo por foco: a relação de impacto entre a IES e a sociedade; a relação dialógica, de troca de saberes e democratização do conhecimento, com participação

efetiva da comunidade; a interdisciplinaridade, interprofissionalidade e interinstitucionalidade; indissociabilidade/articulação ensino-pesquisa-extensão (SERRANO, 2001; CORRÊA, 2003).

2.3 A extensão e a formação acadêmica

A extensão nem sempre esteve ligada à formação acadêmica nas IES, tendo sido, por muito tempo, campo de lutas políticas e de participação de movimentos sociais que buscavam ressignificar o papel das universidades na sociedade. Nesse sentido, admite-se que a extensão tenha servido de instrumento político-ideológico e de assistencialismo aos que não tinham acesso ao conhecimento técnico e científico produzido no interior das Universidades (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020; JEZINE, 2004; RIBEIRO; PONTES; SILVA, 2017).

No entanto, ao longo da sua trajetória, a extensão teve a sua conceituação, prática e institucionalização constantemente debatida para que pudesse se consolidar na vida acadêmica, como parte do processo formativo, ao lado do ensino e da pesquisa, tendo sido a última das missões acadêmicas a surgir formalmente (FORPROEX, 2013; JEZINE, 2004; RIBEIRO; PONTES; SILVA, 2017). Mas, superadas todas as lutas e concepções (equivocadas ou não) – seja como prática acadêmica meramente assistencialista, de prestação de serviços, oferta de cursos ou de cumprimento da RSES – passa a se constituir pela essência de promover o diálogo e a troca de conhecimentos com a sociedade, de articulação com o ensino e a pesquisa, teoria e prática, para que a comunidade acadêmica (interna ou externa) se encontre com as questões complexas presentes no contexto social do educando (BRASIL, 2018b; JEZINE, 2004).

Ao analisar a educação superior e a extensão nos capítulos anteriores, é possível notar os aspectos que as relacionam, especialmente no sentido de que a educação se trata de experiência ou prática social por meio da qual o educando, ao desenvolver relações com os outros e com o mundo exterior à escola, constrói seu conhecimento e aprende a aplicá-lo. É por meio dessas relações e das contribuições exteriores ao ambiente acadêmico, que ocorre o “choque” com a realidade, e se possibilita ao discente contextualizar a aquisição/construção do conhecimento científico e tecnológico com questões éticas, culturais, econômicas e sociais que o cercam (DELORS *et al.*, 2012).

Neste presente momento histórico de intensas transformações sociais e tecnológicas, as profissões se reorganizam e levam as IES a rever suas dinâmicas para uma formação acadêmica que promova a associação entre formação técnica e humana, no sentido de preparar o egresso para o trabalho e para a vida em sociedade, amplamente falando (PACHECO, 2011; MANFREDI, 2016). Nessa direção, as IES devem conduzir práticas que afluam para a formação de cidadãos aptos a seguirem buscando conhecimento e se adaptando a essas transformações de maneira independente ao longo de toda a vida (DELORS *et al.*, 2012).

É nesse sentido que a extensão se torna função chave para que as IES se mantenham relevantes no processo de formação acadêmica diante das inúmeras possibilidades de acesso à informação e de formação nos dias de hoje. Dentro dessa perspectiva, a extensão permite repensar e contextualizar as práticas educativas no espaço e no tempo, e assim, oxigenar a vida acadêmica ao retroalimentar o ensino e a pesquisa como consequência do contato da IES com a comunidade (FORPROEX, 2007; DELORS *et al.*, 2012)

Essas visões acerca da educação superior e da extensão, permitem criar um ponto de referência para a reflexão sobre o papel da extensão na formação acadêmica. Vale destacar que a educação deve ter o propósito de produzir impactos positivos para a melhoria da qualidade de vida, redução das desigualdades, exercício da cidadania, promoção da participação social e política dos seres humanos, o que converge com os desígnios da extensão (ITANI *et al.*, 2015, BRASIL, 2018a).

Além disso, as IES têm a finalidade de criar conhecimento e torná-lo acessível. No entanto, diante do desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, as possibilidades de acesso à informação por parte da sociedade foram revolucionadas. O conhecimento produzido anteriormente pelas universidades, muitas vezes descontextualizado em relação às necessidades da sociedade, não se faz suficiente. As IES, apesar de continuarem como fontes e depositárias do saber científico da humanidade, perderam sua hegemonia e a educação superior passou a ser alvo de críticas e questionamentos, o que faz emergir a necessidade de se conceber um conhecimento pluriversitário, ou seja, aquele que se constrói e se estabelece de maneira contextual, e que tem sua produção organizada à medida que pode ou é aplicado (SANTOS; FILHO, 2008).

Essa concepção de conhecimento, entre outros aspectos, está diretamente relacionada ao papel da extensão, uma vez que sua produção exige transdisciplinaridade, pois obriga o estabelecimento de diálogo e confronto com outros tipos de conhecimento muitas vezes aplicados na relação da IES com o seu exterior. As práticas extensionistas possibilitam a participação dos cidadãos e das comunidades, como utilizadores ou até mesmo como coprodutores deste conhecimento contextualizado. Essa participação dá transparência e legítima a IES, e as suas decisões, no seu meio social (SANTOS; FILHO, 2008).

Reforça-se, que das três dimensões acadêmicas, a extensão é aquela que ao se articular com o ensino e a pesquisa, tem a finalidade de estabelecer a interação entre a IES e a sociedade, ou seja, que tem a responsabilidade de estabelecer a relação dialógica e promover a troca de saberes, conhecimentos e experiências, no intuito de que as ações ou os projetos acadêmicos gerem resultados que transformem a realidade para melhor (TAVARES; FREITAS, 2016; BRASIL, 2018b; FOLIGNO *et al.*, 2021).

Cabe à extensão, assim, não apenas intermediar essas relações, mas também contribuir para que a educação superior realize a tarefa de preparar os alunos para além do exercício de suas profissões. A educação superior, portanto, deve fornecer os ensinamentos necessários para o enriquecimento pessoal dos estudantes, de forma a promover a educação de um trabalhador produtivo emancipado, apto a atuar de maneira crítica e consciente, em defesa da vida digna e de uma sociedade justa (BATISTA, 2012; DELORS *et al.*, 2012). Nesse sentido, a IES deve estar aberta à colaboração externa e se estabelecer como instrumento de transmissão da cultura e local de estudo aberto a todos, e que concorra para a formação integral do estudante, ou seja, a formação humana e profissional (DELORS *et al.*, 2012; TAVARES; FREITAS, 2016).

Nesse contexto, é pertinente observar a importância da extensão para a formação acadêmica considerando as sete dimensões propostas por Calderón, Pessanha e Soares (2007):

- ética: a extensão contribui para que a IES questione permanentemente sua postura e ações, o que pode refletir na formação acadêmica e conduta do educando em se tornar cidadão crítico e reflexivo;

- formadora: a extensão se constitui como princípio educativo, que permite à sua comunidade acadêmica vivenciar situações reais para a valorização da democracia, dos direitos humanos, da diversidade, da transparência e de uma sociedade inclusiva, entre outras;
- acadêmica: a extensão é a prática que rompe os muros da IES, para articular a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, na execução de estudos e ações relevantes que atendam aos anseios da comunidade;
- didático-pedagógica: está relacionada ao desenvolvimento de metodologias extensionistas que envolvem aspectos participativos, críticos e reflexivos que favoreçam uma formação emancipadora;
- estratégica: refere-se à interlocução da IES com diferentes atores da sociedade e com o fortalecimento da imagem da instituição;
- cooperadora: a extensão funciona como articuladora e potencializadora das forças da sociedade, ao atuar em prol do desenvolvimento de projetos de interesse das diferentes organizações sociais;
- acolhedora: a extensão possibilita que a IES e a sociedade propiciem espaços para o acolhimento das diferenças, a convivência pluralista, a afetividade e compreensão.

A abordagem das dimensões propostas por Calderón, Pessanha e Soares (2007), permite analisar que a extensão é função que ativa o ensino e a pesquisa na busca por uma formação acadêmica emancipadora, de cidadãos críticos, reflexivos e participativos em suas comunidades e no plano global.

Para além dessas dimensões, a extensão apresenta caráter emancipador ao possibilitar a formação de cidadãos autônomos, capazes de superar com independência obstáculos que o impediriam de mudar o seu destino social e econômico, alcançando novas perspectivas de vida por meio de seus próprios esforços (THIOLLENT, 2002). Thiollent (2002) ainda observa que bons projetos de extensão estimulam os envolvidos a refletirem as ações e assim construir o conhecimento com base na ação e na reflexão, de forma que a reflexão na prática serve de fonte de aprendizagem.

Esse caráter reflexivo da extensão, está diretamente ligado ao que Thiollent (2002) considera como 'dimensão crítica', que leva o futuro profissional a desenvolver raciocínio e capacidade crítica para lidar com questões do dia a dia, seja no trabalho ou em outros aspectos da vida pessoal ou profissional. O cidadão crítico se torna capaz de superar e denunciar situações de injustiça, desigualdade ou dominação, e ao mesmo tempo reflete de maneira construtiva na busca por soluções de maneira democrática e colaborativa, além de refletir sobre os atos e efeitos da sua própria prática profissional (THIOLLENT, 2002).

As reflexões de Thiollent (2002) nos levam a concluir que as práticas extensionistas favorecem a formação acadêmica dos trabalhadores produtivos emancipados de Batista (2012), pois permitem que os educandos se deparem com situações que os leve a pensar e questionar as consequências dos seus atos, por conhecimento ou desconhecimento, para então intervir de maneira solidária e participativa. A emancipação se trata, ainda, de formar indivíduos independentes, que sejam capazes de caminhar com autonomia e confiança, mesmo diante de desafios, para buscar seu crescimento profissional e pessoal (CASTRO, 2004), o que de certa forma reforça a dimensão ética proposta por Calderón, Pessanha e Soares (2007).

Apenas e tão somente com o intuito de esclarecer o que se está a considerar por emancipação social, neste trabalho, pontua-se que a concepção aqui adotada é aquela que tem por finalidade a transformação de relações desiguais de poder em relações de autoridade partilhada (MACHADO; TEIXEIRA, 2017; SANTOS, 2010a), o que pressupõe uma repolitização global da prática social (SANTOS, 2010b). E por politizar, entenda-se, "identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada" (SANTOS, 2010b, p. 271).

Como dito anteriormente, a extensão mostra-se como uma oportunidade de integração da teoria ensinada na sala de aula à realidade social na qual o aluno está inserido e se torna a força que articula o ensino e a pesquisa, movendo-os no sentido de considerar múltiplas práticas, ambientes e personagens no processo de formação do estudante e na construção de novos conhecimentos (BATISTA, 2012; RIBEIRO; PONTES; SILVA, 2017).

A legislação brasileira vigente contempla a relação ensino-pesquisa-extensão ao instituir a indissociabilidade destas missões acadêmicas como um dos princípios que fundamentam as IES no artigo 207 da CF e, mais recentemente, na Resolução nº

07/2018 essa relação se apresenta num novo sentido, o de articulação (BRASIL, 2018a).

A extensão foi a última das três funções atribuídas às IES no que hoje se chama tripé acadêmico, e foi incluída no intuito de estabelecer a relação entre a universidade e a sociedade, e de fortalecer o compromisso social destas instituições. Antes, porém, se estabeleceram o ensino, que se constituiu como atividade designada para proporcionar o conhecimento aos estudantes, e a pesquisa, encarregada de atender as demandas ou as necessidades de produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos (TAUCHEN; FÁVERO, 2011).

O princípio da indissociabilidade do tripé acadêmico veio para reafirmar a extensão como processo acadêmico, o que pressupõe “que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa)” (FORPROEX, 2012, p. 32).

A relação extensão-ensino, além de ampliar os espaços de aprendizagem para outros espaços que não apenas a sala de aula, coloca o estudante como protagonista da sua formação técnica e cidadã, e como participante ativo no processo de construção e compartilhamento do conhecimento. Na relação extensão-pesquisa, a produção de novos conhecimentos se dá por meio de investigações que contem com o envolvimento de atores sociais e do diálogo da academia com a comunidade e que contribuam para a transformação social da região e dos sujeitos envolvidos (FORPROEX, 2012; BRASIL, 2018b).

Thiollent e Fávero (2011) esclarecem que o conceito de indissociabilidade remete a algo que não pode ser separado ou desunido, que um não existe sem a presença do outro, mas para se entender este princípio é preciso analisar o contexto da IES e sua comunidade. Serva (2020) analisa que apesar de estar prevista legalmente há alguns anos, a indissociabilidade ainda está longe de existir efetivamente. A autora reflete que uma das causas dessa situação, poderia ser o desprezo ou a preferência dos docentes por alguma das atividades (ensino ou pesquisa). Calderón, Pessanha e Soares (2007), por sua vez, levantam que uma das dificuldades é o fato de que cada uma das atividades exige diferentes habilidades, na maioria das vezes incompatíveis. Esses apontamentos, de certo modo, trazem à mente a própria formação de pesquisadores e de professores.

Buscando uma resposta para este desafio, Tauchen e Fávero (2011, p. 417) concluem que para se compreender a indissociabilidade é necessário “o desenvolvimento e ampliação das percepções dos sujeitos, construindo relações, interações, interconexões, processos e sistemas abertos, produzindo conhecimentos a partir *do* e inseridos *no* contexto social”.

Apesar das dificuldades em se compreender e, conseqüentemente, de estabelecer na prática a indissociabilidade, o seu debate é relevante uma vez que contribui de maneira consistente para a formação integral, para a aprendizagem significativa e a para construção do conhecimento pluriversitário, numa perspectiva interdisciplinar e interprofissional. É por meio das ações conjuntas de ensino, pesquisa e extensão que os conhecimentos são adquiridos e construídos de maneira contextualizada ao cotidiano de cada sujeito, assim como a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade estão ligadas à interação das diferentes disciplinas, áreas do conhecimento e profissões (FORPROEX, 2012; TAVARES; FREITAS, 2016).

O conhecimento gerado a partir dessa integração traz como consequência a sua própria democratização e coloca a IES em posição de instituição socialmente responsável, ao estabelecer o diálogo entre as diferentes áreas do saber e colocar o sujeito em contato com seus pares “de forma a aprender a viver as incertezas na perspectiva de ensinar a condição humana ética e humanística – fundamental na extensão” (TAVARES; FREITAS, 2016).

Talvez por isso, ou seja, pelos desafios e pela importância de se estabelecer práticas ou dinâmicas indissociáveis, a Resolução nº 07/2018 veio a alterar a indissociabilidade, trazendo a articulação em seus termos. Articulação remete a adequação, inter-relação, comunicação, o que traz maior leveza e flexibilidade à relação entre as funções acadêmicas, sem deixar de lado a importância do vínculo entre elas, uma vez que é assegurada legalmente na Diretriz como característica essencial da extensão (BRASIL, 2018a).

As práticas extensionistas se constituem como oportunidades para a formação integral do estudante, seja pela ampliação da sua visão de mundo, seja pela aquisição de experiências adquiridas pelo contato com questões complexas reais (BATISTA, 2012; BRASIL, 2018b). Sua formação profissional é enriquecida pela aquisição do conhecimento teórico e a aplicação prática deste conhecimento, que o conduz a adquirir habilidades, capacidades e comportamentos, pela vivência de emoções e

situações reais, que apenas as atividades de ensino e pesquisa afastadas da extensão não são capazes de oferecer (ALVES; GOMES; BALLERINI, 2018).

A extensão possibilita espaços de (re)afirmação e materialização de teorias, e de compromissos éticos e solidários, sem os quais a formação integral não se concretiza e o próprio profissional não se torna completo ao concluir sua formação acadêmica. Oliveira, Freire e Batista (2020) observam que a extensão permite a concepção de educação que transcenda a sala de aula e desperte no educando sensibilidade para questões humanísticas, sociais e ambientais, mas consideram imperioso pensar em ações que não desassociem a formação humana e profissional. Nesse sentido, quando ofertadas de maneira planejada, articulada com o ensino e a pesquisa, e devidamente caracterizada nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, as atividades extensionistas oferecem ao estudante a possibilidade de se tornar um egresso mais bem preparado para os desafios de sua profissão (BRASIL, 2018a; ALVES; GOMES; BALLERINI, 2018).

Conforme previsto na Resolução nº 7/2018, as atividades extensionistas se inserem como programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços, sendo que há previsão de oferta de projetos ou programas governamentais e não apenas aqueles conduzidos pela instituição. Por esta Resolução, que oferece a diretriz atualmente vigente para as IES no país, no tocante à formação acadêmica, a extensão se estrutura: pelo contato do discente com questões complexas contemporâneas presentes em seu contexto social; na formação cidadã constituída pela possibilidade de vivenciar os conhecimentos adquiridos; na formação integral do educando, como cidadão crítico e responsável; na interdisciplinaridade, interprofissionalidade e interculturalidade; na emancipação do ser humano e do seu desenvolvimento econômico, social e cultural (BRASIL, 2018a).

Outra característica importante que a extensão oferece à formação acadêmica é o desenvolvimento do espírito empreendedor, da capacidade criativa e inovadora tão importantes diante do crescimento econômico dos países em desenvolvimento como o Brasil. Para uma formação que contemple essas características, se faz necessária muito mais do que os métodos tradicionais de transmissão do conhecimento. Práticas pedagógicas diversificadas como conferências, seminários, prestação de serviços, discussões temáticas, cursos de capacitação específicos, projetos em parceria com agentes externos, entre outras, contribuem de maneira

fundamental para a formação empreendedora (GALVÃO; HERINGER; JÚNIOR, 2018). Galvão, Heringer e Júnior (2018) observam que as pessoas quando desenvolvem espírito empreendedor são movidas por inspiração e realização, avaliam riscos e oportunidades, e estabelecem relações que os direcionam para transformar seus sonhos em realidade.

O envolvimento em práticas extensionistas contribui, portanto, para despertar no estudante esse espírito “transformador da realidade”, além do senso de responsabilidade social, democrático, ético e profissional, possibilitando que a IES cumpra a sua missão de gerar conhecimento pluriversitário aliado ao exercício consciente da cidadania (SERVA, 2020). Dessa forma, a extensão, quando colocada em papel de destaque na formação acadêmica, expressa o compromisso social da IES e permite que o conhecimento gerado seja acessível e tenha maior relevância para a comunidade (CALDERÓN, 2005; SERVA, 2020).

Nos últimos anos, a articulação com o ensino e a pesquisa, de forma integrada, veio a estabelecer um marco importante para que a extensão tenha maior destaque na formação humana, cultural e integral dos educandos, aliando educação técnica para o exercício de uma profissão e humanística para a vida em sociedade, o que, é claro, inclui a dimensão social do trabalho. Assim, a extensão evidencia sua força na formação do aluno e na transformação social, tornando-se significativa para o desenvolvimento nacional (COVER, 2014; FORPROEX, 2013), além de concorrer para a formação de cidadãos promotores da cultura e da arte, enquanto valores fundamentais para uma sociedade justa e de oportunidade a todos (DELGADO, 2018; SILVA; FONSECA, 2018).

As reflexões acima nos conduzem a compreender que a extensão, articulada ao ensino e à pesquisa, é condição essencial para uma formação acadêmica emancipadora, que desperte o potencial dos indivíduos (SILVA; FONSECA, 2018). Ao participar de maneira efetiva de ações extensionistas, o educando se confronta com a realidade, muitas vezes dura e desfavorável ao próximo (ou de si próprio), é levado a refletir e a se colocar como parte do problema e da solução. Assim, desenvolve senso crítico, ético, democrático e reflexivo, percebe a importância da empatia e da solidariedade, e passa a se enxergar como agente transformador, que pode e tem o dever de atuar, com responsabilidade, em favor da construção de uma sociedade melhor, ou como preferiria dizer Comte-Sponville (2003), a menos ruim possível.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

O método é a intervenção realizada pelo pesquisador para coletar, organizar, tratar e processar dados, para produzir informações que o aproximem do fenômeno estudado e o direcionem a atingir o objetivo da pesquisa (VERGARA, 2008). Logo, neste capítulo são apresentados os procedimentos, os instrumentos e caminhos percorridos para a produção de informações relevantes que pudessem contribuir para a construção do conhecimento almejado (GIL, 2008). Se apresenta, ainda, uma breve descrição e histórico da IES objeto deste estudo, e o público-alvo pesquisado, bem como se deu o processo de coleta e tratamento dos dados.

Após a formulação do problema e a observação da existência de poucas informações disponíveis que pudessem trazer as respostas pretendidas acerca do tema da Extensão no ensino superior de graduação do CEETEPS, optou-se por uma pesquisa de natureza básica, também chamada de pesquisa pura, já que a intenção passou a ser a de gerar conhecimento sem que houvesse a preocupação ou necessidade de aplicá-los de maneira imediata (GIL, 2002; VERGARA, 2016).

Determinada a natureza básica do estudo, notou-se a necessidade de explorar a temática sob um olhar pouco abordado, que é a extensão no CEETEPS sob o ponto de vista de atores institucionais, especificamente, os docentes das Fatecs. Desta forma, definiu-se que, quanto aos seus fins/objetivos, a pesquisa é do tipo exploratório-descritiva, uma vez que se considera que há pouco conhecimento sistematizado sobre o tema, além de se pretender expor as características do fenômeno estudado dentro de um contexto (VERGARA, 2016). Em outras palavras, busca-se descobrir como a missão acadêmica da extensão é compreendida pelos docentes, bem como tem-se a intenção de entender como ocorre o funcionamento da referida terceira missão acadêmica, de maneira geral no ensino superior de graduação do CEETEPS, sob o olhar docente.

Machado, Prados e Martino (2018) observam que o CEETEPS tem dado alguns passos no sentido de refletir sobre a temática da extensão no âmbito da educação profissional de nível tecnológico, trazendo à tona questões relativas à sua institucionalização, organização, gestão e avaliação, entre outros aspectos. Neste aspecto, o estudo exploratório desempenha papel importante quando se trata de percorrer o tema do estudo sob novas perspectivas que tenham o potencial de apontar “novos problemas, identificar conceitos e variáveis promissoras, estabelecer

prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.101). Na mesma direção, Gil (2002, p. 41) afirma que “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

O alcance descritivo do estudo está relacionado à busca por características e traços da Extensão que possam ser importantes para a análise, assim como para identificar tendências da população pesquisada e detalhar como o fenômeno se manifesta dentro do contexto pesquisado. Da mesma forma, visa coletar informações e estabelecer correlações entre variáveis que possam contribuir para descrever o fenômeno estudado, sem a pretensão de explicá-lo. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; VERGARA, 2016). Para Gil (2002) a utilização de questionários está entre as características significativas da pesquisa descritiva.

Em relação à abordagem, optou-se pelo enfoque misto devido à possibilidade de integração entre métodos qualitativos e quantitativos para realizar inferências das informações produzidas e possibilitar um maior entendimento do tema central (Extensão) deste estudo. Considerando a complexidade da IES – seja pela organização em unidades de ensino ou pelas diversas funções que um docente pode assumir dentro do CEETEPS (temas abordados nos próximos tópicos) – um único enfoque (qualitativo ou quantitativo) poderia ser insuficiente para atingir os objetivos da pesquisa e para que se obtivesse uma conclusão satisfatória (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Por este motivo, optou-se pela coleta de dados por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, no intuito de possibilitar análises estatísticas e textuais, o que se configura como característica de pesquisas mistas (CRESWELL, 2007).

Em relação aos meios ou procedimentos, trata-se de um estudo bibliográfico, documental e de campo. Bibliográfico, por ser caracterizado pela obtenção sistemática de informações em livros, artigos científicos, dissertações e teses para proporcionar ao pesquisador os conhecimentos científicos necessários para a condução de uma pesquisa bem fundamentada (GIL, 2002; VERGARA, 2016); documental, pela investigação e análise de documentos institucionais publicados pela IES, e que servem de referência, orientação, normatização e regulação para o funcionamento do ensino superior de graduação do CEETEPS, mas que não tenham necessariamente recebido tratamento analítico anterior (VERGARA, 2016); e, de campo, pela coleta de

dados junto aos docentes das Fatecs por meio da aplicação de questionário eletrônico.

A condução adequada dos procedimentos de investigação definidos, possibilitou a análise e a interpretação dos dados coletados, o que se deu por meio da triangulação entre a investigação documental e de campo e a respectiva confrontação com o referencial teórico.

Desse modo, a seguir são apresentados o contexto e o público-alvo da pesquisa, na intenção de que a exposição de ambos possa traduzir a complexidade ambiental em que o estudo foi conduzido. Em seguida apresenta-se como se deu a coleta dos dados por meio do questionário aos docentes e da investigação dos documentos institucionais que regem o funcionamento das Fatecs.

3.1 Contexto da pesquisa: O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS

A pesquisa foi desenvolvida tendo como *locus* o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). O CEETEPS, além dos Cursos Superiores de Tecnologia das Fatecs (foco deste estudo), oferece Ensinos Médio, Técnico Integrado ao Médio, Técnico, Formação Inicial e Continuada e Pós-Graduação (*lato e strictu sensu*) (SÃO PAULO, 2020).

A SDE foi criada em 1965 e passou por diversas reformulações, atualmente está estruturada em diversas coordenadorias e órgãos vinculados, como Coordenadoria de Ciência, Tecnologia e Inovação (CCTI), Coordenadoria de Ensino Superior (CES), Coordenadoria de Ensino Técnico, Tecnológico e Profissionalizante (CETPRO), entre outros, além de ter incorporado, em 2019, a Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho. Toda a estrutura atual da SDE é voltada para a atração de investimentos, fomento ao empreendedorismo e inovação, e para promover qualificação profissional de acordo com as demandas do mercado de trabalho. As coordenadorias e órgãos vinculados da SDE atuam em três eixos: Competitividade, Produtividade e Desenvolvimento Sustentável, Ciência, Tecnologia e Inovação, e Qualificação profissional, Ensino Superior e Trabalho (SÃO PAULO, 2022c).

O CEETEPS está entre os órgãos vinculados da SDE e se constitui como uma autarquia, criada no final de 1969 para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede estadual de cursos superiores de curta duração. Em 1970 iniciou as operações com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET) com a primeira Faculdade de Tecnologia do Estado (Fatec) na cidade de Sorocaba e, três anos depois, na cidade de São Paulo, quando passou a operar com o nome atual em homenagem ao engenheiro e professor Antônio Francisco de Paula Souza (1843 – 1917) (SÃO PAULO, 2020).

Atualmente, o CEETEPS é responsável pela administração de uma complexa rede de Faculdades de Tecnologias (Fatecs) e Escolas Técnicas (Etecs), sendo considerada a maior rede estadual de ensino profissional da América Latina, presente em mais de 360 municípios do Estado de São Paulo, contando com 302 Unidades de Ensino (UE), sendo 75 Fatecs e 227 Etecs, ademais as Etecs possuem mais de 280 classes descentralizadas (SÃO PAULO, 2019a; 2020; 2022a; 2022b).

Em termos de números de alunos, docentes e corpo técnico administrativo, o CEETEPS administra mais de 320 mil alunos e de 15 mil professores e funcionários administrativos (SÃO PAULO, 2019a; 2020). Considerando estes números, a diversidade e as especificidades regionais do Estado de SP, que tornam a o processo administrativo complexo, a partir de 2018 o CEETEPS implantou um projeto de regionalização com intuito de tornar a gestão das UE mais ágil em benefício do processo de ensino aprendizagem. Devido a isso, atualmente, as 302 Fatecs e Etecs se organizam em 12 Núcleos Regionais de Administração (NRA), conforme se pode ver na Figura 1 (SÃO PAULO, 2019b).

Figura 1 - Organização dos Núcleos Regionais de Administração do CEETEPS

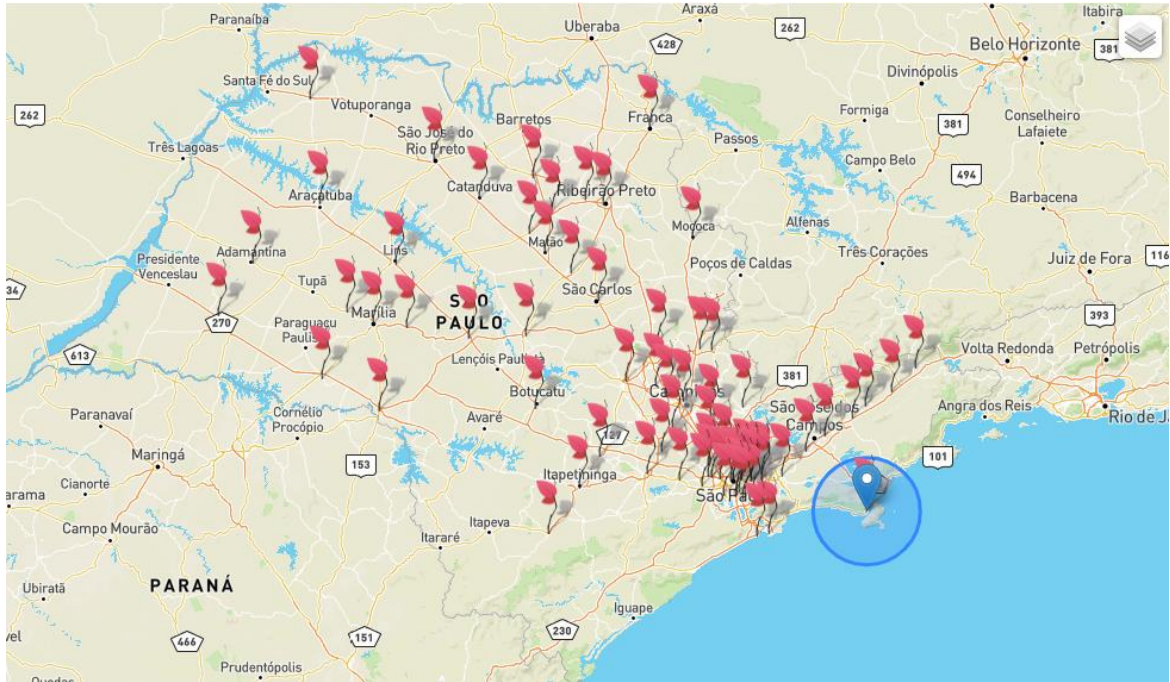


Fonte: Projeto Piloto de Regionalização - Centro Paula Souza (SÃO PAULO, 2019b).

Dentro da estrutura funcional do CEETEPS, as Fatecs estão subordinadas à Unidade de Ensino Superior de Graduação (CESU). A CESU é o órgão responsável por coordenar o planejamento das atividades da Educação Superior na referida instituição de ensino, realizar pesquisas e conduzir projetos e atividades para o aprimoramento das práticas pedagógicas, realizar estudos e estabelecer indicadores de qualidade (e monitorá-los), promover a avaliação institucional das unidades e seus cursos e garantir que estejam alinhados às demandas da sociedade e do mundo do trabalho, bem como acompanhar a legislação, as normas de avaliação e regulação que regem a EPT, entre outras atribuições (SÃO PAULO, 2012;2016).

Entre docentes que atuam em funções administrativas e corpo técnico administrativo a CESU conta com aproximadamente 100 profissionais, que contribuem para a coordenação das 75 UE das Fatecs em 69 municípios, atendendo mais de 94 mil alunos em 86 CST e mais de 3 mil docentes (SÃO PAULO, 2019a; 2020; 2020d). Assim como exposto anteriormente, as Fatecs se organizam em regionais, conforme ilustrado na Figura 2 que apresenta a distribuição das UE no território estadual paulista, apontando a unidade de atuação do pesquisador em azul, e, mais abaixo, o Quadro 1 que traz a organização regional das faculdades.

Figura 2 - Distribuição das Unidades no Estado de São Paulo



Fonte: Sistema Integrado de Gestão – URH – Centro Paula Souza (SÃO PAULO, 2020d).

Quadro 1 - NRAs e suas UEs

NRA	UE
NRA1 - Bauru e Araçatuba	Araçatuba, Lins, Bauru e Jaú
NRA2 - Campinas Norte	Mogi Mirim, Itapira e Araras
NRA3 - Campinas Sul	Americana, Indaiatuba, Jundiaí, Piracicaba, Bragança Paulista, Campinas, Itatiba e Sumaré
NRA4 - Grande São Paulo Leste	Zona Leste, Itaquaquecetuba, Guarulhos, Tatuapé, Itaquera e Ferraz de Vasconcelos
NRA5 - Grande São Paulo Noroeste	Bom Retiro, Carapicuíba, Barueri, Osasco, Campos Elíseos, Santana de Parnaíba e Franco da Rocha
NRA6 - Grande São Paulo Sul e Baixada Santista	Santos, Mauá, São Bernardo do Campos, Praia Grande, São Paulo Zona Sul, Sando André, São Caetano do Sul, Ipiranga, Diadema, Cotia
NRA7 - Itapeva e Registro	Registro
NRA8 - Marília e Presidente Prudente	Ourinhos, Garça, Marília, Presidente Prudente, Pompeia, Assis e Adamantina
NRA9 - Ribeirão Preto, Barretos e Franca	Franca, Mococa, Jaboticabal, Sertãozinho, Bebedouro, Ribeirão Preto e Barretos
NRA10 - São José do Rio Preto e Central	Taquaritinga, São José do Rio Preto, Jales, Catanduva, São Carlos, Araraquara e Matão
NRA11 - Sorocaba	Sorocaba, Botucatu, Itapetininga, Tatuí, Capão Bonito, Itu e São Roque,
NRA12 - Vale do Paraíba e Litoral Norte	Guaratinguetá, Cruzeiro, Pindamonhangaba, São José dos Campos, Mogi das Cruzes, São Sebastião, Taubaté e Jacareí

Fonte: Elaboração própria (SÃO PAULO, 2019b).

As Fatecs possuem um Regimento Geral (Regimento das Fatecs), aprovado pelo Conselho Deliberativo do CEETEPS em 2016, que estabelece seus objetivos, órgãos constituintes, formas de ingresso dos estudantes, avaliação de rendimento e frequência, calendário, comunidade acadêmica, entre outros (SÃO PAULO, 2016).

O Regimento das Fatecs estabelece que cada UE deve ser denominada de Faculdade de Tecnologia, com a sigla Fatec, seguida do nome do Município em que está instalada e que nas cidades com mais de uma Fatec deve-se acrescentar o nome do bairro ou região, mas que estes nomes podem ser alterados mediante Lei ou Decreto Governamental (SÃO PAULO, 2016).

As Fatecs são IES que ministram cursos superiores de graduação tecnológica, bem como de pós-graduação, podendo ser oferecidos nas formas presencial, a distância ou híbrida, mediante aprovação do Conselho Deliberativo. Entre seus objetivos destacam-se para fins desta pesquisa: Desenvolver e promover a cultura, a ciência, a tecnologia e a inovação por meio do ensino e da pesquisa aplicada; e, promover atividades de extensão e de articulação com a comunidade, bem como oferecer serviços que estejam em consonância com suas atividades de ensino e pesquisa (SÃO PAULO, 2016).

De acordo com o Regime cada Fatec é formada pelos seguintes órgãos: Congregação, Câmara de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), Diretoria, Departamento ou Coordenadoria de Curso, Núcleo Docente Estruturante e Comissão Própria de Avaliação (CPA). O Quadro 2 apresenta uma breve descrição destes órgãos.

Quadro 2 - Órgãos que compõem as Fatecs e suas descrições

Órgão	Descrição
Congregação	Órgão colegiado de supervisão das atividades acadêmico-administrativas, do ensino, da pesquisa e da extensão de serviços à comunidade.
Câmara de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE)	Órgão de natureza consultiva e de assessoramento à Congregação ou Comissão de Implantação da Faculdade, que se pronuncia sobre as atividades didático pedagógicas, de pesquisa e de extensão da Unidade.
Diretoria	Órgão executivo encarregado de dirigir e coordenar as atividades de cada Faculdade. É exercida pelo Diretor e composta pelas Diretorias de Serviços Administrativos e Acadêmicos.
Departamento ou Coordenadoria de Curso	Órgão da estrutura da Faculdade responsável pelo planejamento, controle, avaliação e registro das atividades acadêmico-pedagógicas e acadêmico-administrativas vinculadas ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Núcleo Docente Estruturante (NDE)	Grupo de docentes com atribuições acadêmicas para atuar no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).
Comissão Própria de Avaliação (CPA)	Órgão responsável de atuação autônoma em relação aos demais órgãos da UE, tem a função de sistematizar e analisar as informações relativas às dimensões institucionais utilizadas para a avaliação, estabelecidas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

Fonte: Elaboração própria (SÃO PAULO, 2016).

No contexto exposto acima, vale destacar que as Fatecs desempenham papel relevante para a expansão da oferta de CST públicos no país, possibilitando que populações menos favorecidas tenham acesso a educação superior pública e gratuita de qualidade. Além disso, motivadas pelo envolvimento das comunidades internas e externas, e pelos aprimoramentos nos processos administrativos do CEETEPS, as Fatecs vêm aprofundando suas ações e relações com a sociedade, seja pela oferta de cursos de extensão, seja pela assessoria e prestação de serviços, ou parcerias institucionais nacionais e internacionais (CORTELAZZO, 2012; SÃO PAULO, 2019a).

É importante observar que desde 2021, o CEETEPS é reconhecido como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), dessa forma pode atuar na área de pesquisas, estabelecer parcerias com setor privado e contribuir para a competitividade do Estado ao cooperar para a geração de novos negócios com bases tecnológicas (SÃO PAULO, 2020).

A seguir serão abordadas as características do público-alvo do estudo, especificamente, o corpo docente das Fatecs.

3.2 Público-alvo: corpo docente das Fatecs

O público-alvo selecionado para participar da pesquisa foi o corpo docente das Fatecs, sem um critério específico para a escolha de quais responderiam ao questionário, de maneira que houve a tentativa de enviar o questionário a todos ou ao máximo de docentes possível. Ou seja, o único critério para fazer parte da pesquisa foi o de ser docente de Fatec. Observa-se que os procedimentos de envio do questionário e coleta das respostas são descritos mais adiante, aqui nos detemos a descrever o público-alvo do questionário aplicado.

O corpo docente das Fatecs é formado por professores contratados no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sendo que a contratação é realizada por meio de Concurso Público Docente (CPD) ou Processo Seletivo Simplificado (PSS). Os professores que têm seu ingresso na IES por meio de CPD são contratados por tempo indeterminado, ou seja, para o exercício de emprego público permanente, já os docentes admitidos por PSS, estabelecem vínculo contratual por tempo determinado de no máximo dois anos, tendo que cumprir interstício de 6 meses caso queiram reingressar na IES (SÃO PAULO, 2018a).

A admissão dos docentes se dá por meio da abertura de vaga para ministrar uma disciplina específica, de tal modo que o docente admitido se torna titular daquela matéria na unidade em que prestou o CPD, da mesma forma no caso do PSS o docente é contratado para ministrar uma disciplina específica, no entanto, não se torna titular devido à temporariedade de seu vínculo com a IES (SÃO PAULO, 2018a).

Os Diretores e coordenadores de cursos são docentes escolhidos pelo Diretor Superintendente do CEETEPS e pelo Diretor da EU, respectivamente, com base em lista tríplice elaborada após realização de procedimento de consulta à comunidade acadêmica, para assumir estas funções por tempo predefinido pelas normas internas (SÃO PAULO, 2016; 2021b). É possibilitado ainda aos docentes, concorrerem e se vincularem a atividades administrativas ou de projetos na CESU para o exercício de funções específicas ou ainda para atuação em projetos temporários, bem como em outros órgãos da Administração Central do CEETEPS. Neste aspecto, os professores podem assumir funções como: Coordenador(a) de curso, Coordenador(a) pedagógico(a), Coordenador(a) regional, Diretor(a) de unidade de ensino (Fatec), Membro da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), Membro da Congregação, Membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA), Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE), entre outras (SÃO PAULO, 2016).

A UE de admissão do docente, seja por CPD ou por PSS, se torna sua unidade sede, mas isso não o impede de ampliar sua atuação e estabelecer vínculos ou ministrar disciplinas em outras UE das Fatecs. Além disso, os docentes podem propor projetos e reivindicar Horas de Atividades Específicas (HAE) para realizar atividades de interesse da unidade ou da CESU por um período planejado, o que de certa forma abre caminho para realização de práticas extensionistas. No entanto, é importante relatar que a participação ou envolvimento dos docentes em atividades extensionistas

é voluntária, opcional ou, como dito anteriormente, pode estar relacionada a algum projeto de HAE.

Em relação ao preenchimento do questionário desta pesquisa, a participação foi voluntária e não houve seleção prévia. Obtivemos um total de 270 respostas de 62 Fatecs, no entanto, não foi possível precisar quantos professores efetivamente tiveram acesso ao link do questionário online, uma vez que o envio se deu por e-mail dos diretores das UE, dos grupos de professores no catálogo de endereços de e-mail das Fatecs e de grupos de Whatsapp oriundos da rede de relacionamento do pesquisador. Importante observar que em levantamento realizado no dia 21 de março de 2022 no Sistema Integrado de Gestão (SIG) da Unidade de Recursos Humanos (URH) o total de docentes nas Fatecs é de 3.217 (três mil duzentos e dezessete) (SÃO PAULO, 2022d).

3.3 Técnicas e procedimentos para coleta dos dados

O questionário permitiu investigar a concepção e analisar como se desenvolve o processo extensionista nas Fatecs sob a perspectiva do corpo docente. A pesquisa documental contribuiu para a análise, sob a ótica formal/institucional, de como a IES se refere à extensão em seus diferentes documentos normativos, de maneira que ao cruzar os dados coletados, foi possível realizar análises sobre o desenvolvimento das práticas extensionistas na instituição.

3.3.1 Documentos institucionais

A opção por incluir a análise documental se deu pela necessidade de analisar como a extensão é mencionada nos dispositivos legais e institucionais que regulamentam o funcionamento das Fatecs e regem a atividade docente na IES.

Para Vergara (2016, p. 75) a “investigação documental é a realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, [...] circulares, ofícios, memorandos” (VERGARA, 2016, p. 75). Portanto, neste estudo, optou-se pela investigação documental que se valeu de documentos institucionais do CEETEPS, quais foram:

- Decreto nº 58.385, de 13 de setembro de 2012, que aprova o Regimento do CEETEPS (SÃO PAULO, 2012);

- Deliberação CEETEPS 12, de 14 de dezembro de 2009, que aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Gradação das Fatecs (SÃO PAULO, 2009);
- Deliberação CEETEPS 31, de 27 de setembro de 2016, que aprova o Regimento das Fatecs (SÃO PAULO, 2016);
- Instruções institucionais do CEETEPS às Fatecs para a elaboração do Planos de Desenvolvimento Institucional da UE (SÃO PAULO, 2018c).

Nos documentos foram pesquisadas menções acerca da extensão, para analisar as concepções e possíveis orientações para a efetivação e consolidação das práticas extensionistas nas Fatecs. Todos os documentos analisados são públicos e estão acessíveis no *site* da CESU.

O processo de análise documental iniciou com a definição dos objetivos, seguida pela identificação e a localização das fontes, a verificação da não confidencialidade dos documentos e, por fim, o levantamento e análise das informações (GIL, 2002).

Definiu-se por objetivo desta investigação: analisar as concepções de extensão; analisar orientações sobre a condução de práticas extensionista e suas finalidade; e, verificar a relação entre as práticas extensionistas e a formação acadêmica dos tecnólogos. No momento de identificação e localização das fontes, optou-se pela análise de documentos públicos que orientam a gestão das UE das Fatecs, de maneira que o ponto de partida foi o portal da CESU, que disponibiliza todos estes documentos, o que atesta a não confidencialidade deste material.

3.3.2 *Questionário docente*

O questionário “consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (GIL, 2002, p. 116), além de permitir “que os dados coletados sejam [...] visualizados em gráficos e tabelas que revelam a fotografia de um momento específico, ou de um período de tempo” (VERGARA, 2016, p. 17). Todo questionário deve garantir o anonimato do respondente e é comum que sejam conduzidos de maneira espontânea, permitindo a indagação sobre suas opiniões e interpretações sobre fatos (YIN, 2001; VERGARA, 2016).

É de suma importância que, após formulado, o questionário passe por um pré-teste com um número reduzido e restrito de indivíduos que pertençam ao grupo que

se pretende estudar. O objetivo do pré-teste é avaliar o instrumento para garantir que esteja adequado ao que se pretende estudar (GIL, 2002).

Em relação à validação por meio de pré-teste do formulário, foi realizado um teste com 14 docentes, que posteriormente rendeu comentários e sugestões de melhorias que foram, em sua maioria, implementadas para dar maior clareza a algumas questões e agilidade no processo de resposta. O pré-teste ocorreu no dia 29 de outubro de 2021, o que possibilitou realizar ajustes importantes devido aos *feedbacks* dos respondentes e a certificar de que o questionário cumpria os requisitos de anonimato e impessoalidade (GIL, 2002), entre outros pontos.

Nesse sentido, o instrumento utilizado neste estudo cumpriu as exigências básicas citadas anonimatos, impessoalidade, espontaneidade e validação. Em relação ao anonimato e impessoalidade, o questionário não continha perguntas acerca de questões íntimas e pessoais que pudessem identificar o respondente, assim como não contava com nenhuma exigência de registro ou *login* para preenchê-lo. Ademais, o envio do questionário foi acompanhado de mensagem explicativa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), declarando o compromisso com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e as Regras do *Google Forms* de garantia de anonimato e confidencialidade. Da mesma forma, o TCLE trazia, entre outros aspectos, referência ao caráter voluntário em participar da pesquisa.

O questionário para a pesquisa de campo, contava com 35 questões e sua construção baseou-se no instrumento utilizado por Tavares (2012). Seu envio foi realizado em etapas, sempre de maneira *online*, sendo:

- Pré-teste: envio do questionário a 14 docentes por meio do *WhatsApp* (29 de outubro de 2022);
- 1ª etapa: envio do *link* do questionário por e-mail aos e-mails das diretorias de 73 UE das Fatecs, para que estes distribuíssem/encaminhassem aos docentes das suas unidades (ver Quadro 3);
- 2ª etapa: envio do questionário para grupos de *WhatsApp* de docentes (entre 15 e 21 de fevereiro de 2022);

- 3ª etapa: envio a grupos de *WhatsApp* de coordenadores de cursos e grupo de diretores das Fatecs, solicitando o encaminhamento do *link* para o *WhatsApp* dos docentes (14 de março de 2022);
- 4ª etapa: envio de e-mail a grupos de professores de diversas UE constantes no catálogo de endereços do e-mail institucional das Fatecs (21 de março de 2022);
- 5ª etapa: envio de e-mail direto aos diretores das unidades que não possuíam respostas (22 de março de 2022).

O período em que o questionário ficou aberto a respostas foi de 15 de fevereiro a 26 de março de 2022. A estratégia inicial (1ª etapa) foi de encaminhar às diretorias de todas as UE um e-mail contendo breves informações sobre a pesquisa, o objetivo do estudo, os termos do questionário e o *link* para acessá-lo. O envio se deu de forma escalonada, conforme Quadro 3. Optou-se por não enviar para 2 unidades (Barretos e Registro) por serem unidades em implantação.

Quadro 3 - Datas dos envios do questionário para cada UE

Data	Quantidade de UE	UE
15/02	2	FATEC Itaquaquecetuba FATEC São Sebastião
17/02	5	FATEC Sumaré FATEC Itu FATEC Mogi Mirim FATEC Santos FATEC Praia Grande
18/02	9	FATEC Zona Leste FATEC Bragança FATEC Campinas FATEC Tatuapé FATEC Guarulhos FATEC Mogi das Cruzes FATEC Guaratinguetá FATEC Jaboticabal FATEC Capão Bonito
22/02	12	FATEC São Caetano do Sul FATEC Jacareí FATEC São Roque FATEC Sorocaba FATEC Tatuí FATEC Jundiaí FATEC Itatiba FATEC Ferraz de Vasconcelos FATEC Franco da Rocha FATEC Sebrae

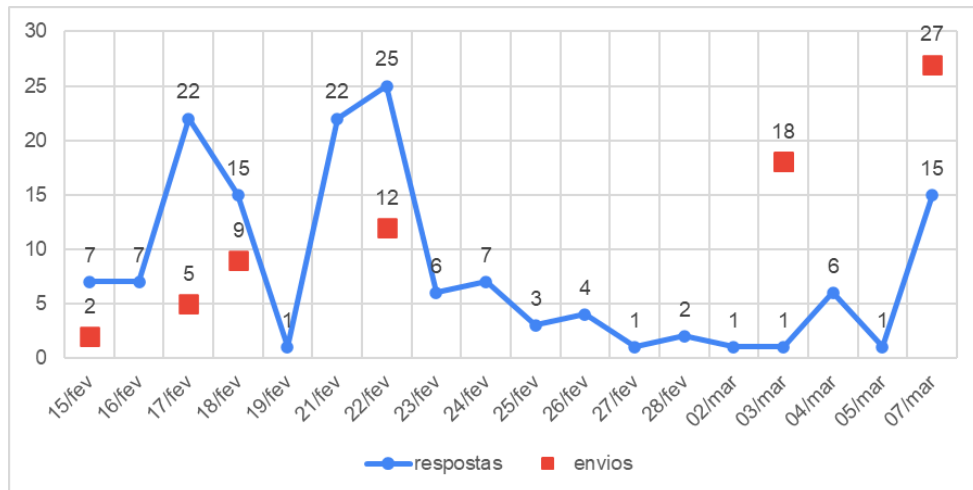
		FATEC Ipiranga FATEC Ourinhos
03/03	18	Fatec Adamantina Fatec Americana - Ministro Ralph Biasi Fatec Araçatuba - Prof. Fernando Amaral de Almeida Prado Fatec Araraquara Fatec Araras Fatec Assis Fatec Barueri - Padre Danilo José de Oliveira Ohl Fatec Bauru Fatec Bebedouro - Jorge Caram Sabbag Fatec Botucatu Fatec Carapicuíba Fatec Catanduva Fatec Cotia Fatec Cruzeiro - Prof. Waldomiro May Fatec Diadema - Luigi Papaiz Fatec Franca - Dr. Thomaz Novelino Fatec Garça - Dep. Julio Julinho Marcondes de Moura Fatec Indaiatuba - Dr. Archimedes Lammoglia
07/03	27	Fatec Itapetininga - Prof. Antonio Belizandro Barbosa Rezende Fatec Itapira - Ogari de Castro Pacheco Fatec Jales - Prof. José Camargo Fatec Jahu Fatec Lins - Prof. Antonio Seabra Fatec Marília - Estudante Rafael Almeida Camarinha Fatec Matão Fatec Mauá Fatec Mococa Fatec Osasco - Prof. Hirant Sanazar Fatec Pindamonhangaba Fatec Piracicaba - Dep. Roque Trevisan Fatec Pompéia - Shunji Nishimura Fatec Presidente Prudente Fatec Ribeirão Preto Fatec Santana de Parnaíba Fatec Santo André Fatec São Bernardo do Campo - Adib Moisés Dib Fatec São Carlos Fatec São José do Rio Preto Fatec São José dos Campos - Prof. Jessen Vidal Fatec Itaquera - Prof. Miguel Reale Fatec São Paulo Fatec Zona Sul - Dom Paulo Evaristo Arns Fatec Sertãozinho - Dep. Waldyr Alceu Trigo Fatec Taquaritinga Fatec Taubaté
Total	73	

Fonte: elaboração própria.

O gráfico 2 apresenta, em vermelho, as datas dos envios com a quantidade de UE que receberam o *link* do questionário (de acordo com o quadro 3) e a linha da

evolução quantitativa de respostas, em azul, até a data do último e-mail enviado para as 73 direções das Fatecs.

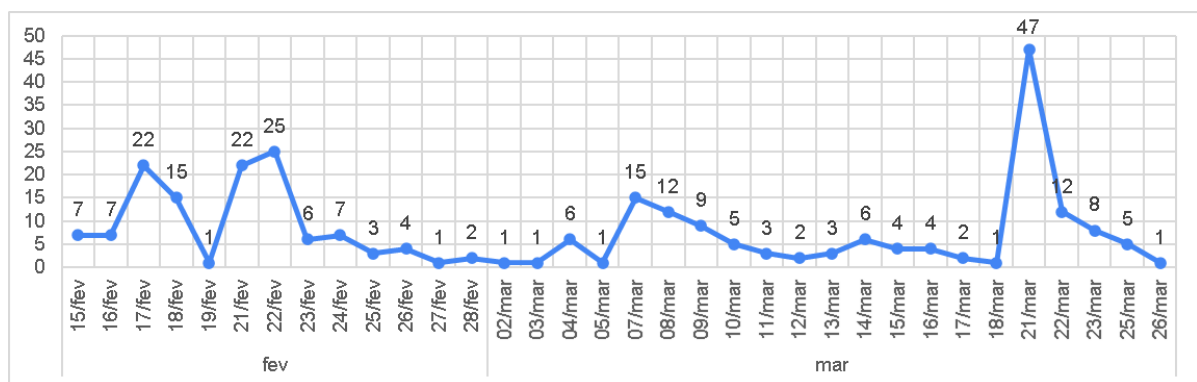
Gráfico 2 - Datas dos envios do questionário e quantidade de UE



Fonte: elaboração própria.

A comunicação direta com os docentes, ou seja, sem intermediários, por meio de mensagens para e-mail institucional do professor ou nos grupos de Whatsapp de professores, se mostrou mais eficaz durante todo o período de coleta, conforme explicitado no Gráfico 3. Isto é possível observar pela quantidade de respostas coletadas nas datas que correspondem à 2ª e 4ª etapas, quando foram recebidas 74 e 47 respostas, respectivamente.

Gráfico 3 - Quantidade de respostas coletadas por dia.



Fonte: elaboração própria.

Após o fechamento do questionário, os dados coletados foram tabulados em planilha eletrônica, organizados e tratados para a produção de informações em quadros, gráficos e tabelas. Posteriormente, procedeu-se com a análise das informações levantadas.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os resultados oriundos da pesquisa documental e de campo, bem como realizadas as análises e discussões, à luz do referencial teórico obtido na pesquisa bibliográfica sobre a temática de interesse.

A primeira frente de análise centrou-se no estudo dos documentos institucionais que definem a estrutura do CEETEPS e orientam o funcionamento das Fatecs e seus respectivos cursos. A análise se deu pela busca das menções à extensão nesses documentos, procurando identificar a frequência e o significado destas menções. Da mesma maneira, buscou-se confrontá-las com os conceitos de diferentes autores acerca desta missão acadêmica no contexto do ensino superior, além de refletir sobre as normativas legais que regem o tema.

A segunda parte da análise está relacionada com as concepções de extensão na ótica docente, por meio da interpretação das informações produzidas com os dados coletados no questionário, as quais possibilitaram relacionar as suas visões e percepções com os conceitos de autores que fundamentaram o referencial teórico desta pesquisa, além da legislação pertinente. Mas, sobretudo, permitiram identificar as concepções dos docentes sobre o desenvolvimento da extensão nas suas UE e, conseqüentemente, levantar indícios deste desenvolvimento na IES como um todo.

Em ambas as frentes de investigação são trazidos os resultados dos dados coletados e processados, seguidos pelas discussões. Por este processo, buscou-se trazer informações relevantes sobre os tipos de ações, as áreas temáticas, a avaliação das práticas, a comunicação, as concepções, entre outros aspectos, que nos guiassem para as reflexões conclusivas da pesquisa e para o enriquecimento do debate sobre o desenvolvimento da extensão nas Fatecs.

4.1 A extensão nos documentos institucionais do CEETEPS

A análise dos documentos institucionais do CEETEPS possibilitou compreender como as unidades de ensino superior de graduação (Fatecs) estão estruturadas e como essa composição orienta a organização e o funcionamento delas, bem como isso reflete no desenvolvimento da extensão na instituição.

O primeiro documento a ser analisado foi o Regimento do CEETEPS, aprovado pelo Decreto nº 58.385, de 13 de setembro de 2012. Este instrumento determina a

natureza, os fins, a administração e organização do CEETEPS, estruturando a instituição em três níveis organizacionais: Conselho Deliberativo, instância maior da instituição responsável pelas questões estratégicas e normativas do CEETEPS; Superintendência, órgão que coordena, supervisiona e dirige todas as atividades do CEETEPS, organizado em diversos departamentos ou unidades, entre elas, a Unidade do Ensino Superior de Graduação (CESU); e, as Unidades de Ensino, destinadas à implementação das políticas educacionais, constituídas pelas ETECs e Fatecs (SÃO PAULO, 2012).

No Regimento do CEETEPS, a palavra extensão é mencionada 7 (sete) vezes, pesquisa 12 (doze) e ensino 18 (dezoito) vezes. As menções à pesquisa estão relacionadas às funções, finalidades e meios de incentivo para o cumprimento desta missão acadêmica, considerada pelo Regimento como indispensável para o desenvolvimento da tecnologia. O ensino é mencionado ao constituir as UE e determinar suas atribuições, que devem contemplar esta missão e suas relações com o setor produtivo e a comunidade externa (SÃO PAULO, 2012).

A extensão, é denominada como Extensão de Serviços à Comunidade, suas menções se referem à determinação de que as UE “deverão contemplar o ensino e as suas relações com o setor produtivo e a comunidade externa, e quando pertinente, a pesquisa e a extensão” (SÃO PAULO, 2012, Art. 16), à definição de que “a extensão de serviços poderá alcançar o âmbito de toda a coletividade, ou articular-se com outras instituições no complemento de programas específicos” (SÃO PAULO, 2012, Art. 20).

O referido Regimento concebe a extensão no sentido de estender os serviços do CEETEPS à comunidade, como prolongamento das atividades de ensino e pesquisa, ou pela articulação com outras instituições. Não há uma abordagem à indissociabilidade ou à articulação ensino, pesquisa e extensão, assim como não há referência ao caráter dialógico das práticas extensionistas, ou quaisquer outras diretrizes acerca da extensão observadas, por exemplo, nas DCE ou na PNEU (SÃO PAULO, 2012; FORPROEX, 2012; BRASIL, 2018a).

Nesse aspecto, ao passo que o Regimento do CEETEPS aponta para um ensino que contemple as relações com a sociedade, surge a reflexão sobre a importância de afirmar a relação indissociável ou mesmo a articulação das três missões acadêmicas fundamentais, o ensino, a pesquisa e a extensão. Como reflete

Corrêa (2003), a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão pode agregar ricas experiências aos educandos e estabelecer novas dinâmicas pedagógicas baseadas na relação aluno-comunidade, além de contribuir para a produção de conhecimentos inovadores e replicáveis, que concretizem avanços nas práticas sociais e atendam aos anseios da comunidade.

De certa maneira, o documento traz o conceito de extensão estabelecido pelo PTEU em 1975, no entanto, ignora conceitos mais recentes como o proposto pelo FORPROEX (2001; 2012), que incluem a troca de saberes, a retroalimentação do ensino e da pesquisa e a participação da sociedade na construção das soluções para os problemas sociais. Nesse sentido, o Regimento do CEETEPS dá margem à compreensão de que a extensão não faz parte do processo educativo, além de indicar uma certa concepção “assistencialista”, o que Tavares e Freitas (2016), Santos e Filho (2011) e Santos (2010b), consideram ser preciso superar, pois esta concepção pode afastar o saber científico do saber popular ao estabelecer o saber científico como superior e única fonte credível de conhecimento (SANTOS, 2010a; 2010b).

Tavares e Freitas (2016) e Corrêa (2003), aliás, destacam que reforçar a extensão como processo educativo como tão importante quanto o ensino e a pesquisa, que promove a relação de troca de saberes e participação efetiva da comunidade na construção do conhecimento, é essencial para a formação técnica e cidadã dos estudantes. Ao mesmo tempo, os autores avaliam que não se trata de supervalorizar a extensão, pois isso pode levar a cenários que vão em desencontro com os objetivos da educação superior, mas sim, de não a desvalorizar e a dissociar dos processos de formação e geração do conhecimento.

Não se pôde deixar de notar, que o Regimento do CEETEPS estabelece que a Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UEPEP) tem por finalidade “orientar, planejar, coordenar, avaliar e acompanhar os resultados das ações envolvendo pesquisa, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e extensão” (SÃO PAULO, 2012, Art. 10º). Ao pesquisar um pouco mais a respeito da UEPEP, foi possível identificar que em seu *site* a Unidade inclui entre os seus objetivos estratégicos a articulação das atividades institucionais de pesquisa e extensão desenvolvidas não apenas no âmbito da pós-graduação, mas também no ensino superior de graduação (SÃO PAULO, 2022f).

Uma vez que o CEETEPS encontra-se enquadrado como centro universitário diante do CEE (SÃO PAULO, 2019c), pensa-se ser pertinente estabelecer em sua estrutura uma unidade gerencial que funcionasse em consonância com o que propõe Calderón (2005), no sentido de constituir uma área responsável por organizar, viabilizar e implantar a política institucional de extensão, orientando, coordenando e articulando as práticas extensionistas nas Fatecs, o que incluiria uma série de responsabilidades de cunho político e estratégico desta missão acadêmica.

Acrescente-se, ainda, que no entendimento de Calderón, Pessanha e Soares (2007), não faz parte das atribuições dessas unidades gerenciais executar diretamente as ações extensionistas, e sim orquestrá-las para que sejam executadas pelos próprios cursos de graduação e pós-graduação de maneira articulada com o ensino e a pesquisa, pois só assim sua existência faz sentido e dá sentido à extensão na IES.

Não é possível afirmar, entretanto, por meio da análise desse documento de forma isolada, que essa é a concepção e dinâmica de funcionamento da extensão que o CEETEPS pretende levar à sua comunidade acadêmica. Faz-se necessário realizar o confronto com a análise dos demais documentos, além de outros meios de investigação.

Entre esses documentos, está o Regimento das Fatecs, aprovado pelo Conselho Deliberativo e publicado na Deliberação CEETEPS 31, de 27 de setembro de 2016. Este Regimento tem a finalidade de conduzir o funcionamento das Fatecs, orientando os objetivos, estrutura e responsabilidades dos órgãos que constituem cada unidade, bem como a vida acadêmica nas UE. O instrumento menciona a extensão por 24 (vinte e quatro) vezes, pesquisa (33) e ensino (72).

O Regimento determina que as Fatecs têm entre seus objetivos o desenvolvimento e a promoção da cultura, ciência, tecnologia e inovação por meio do ensino e da pesquisa aplicada, e a promoção de atividades de extensão e de articulação com a comunidade, bem como a oferta de serviços em consonância com o ensino e a pesquisa (SÃO PAULO, 2016). A maneira como tais objetivos estão colocados, demonstra que o Regimento das Fatecs acompanha o Regimento do CEETEPS, o que do ponto de vista organizacional, mostra-se coerente. No entanto,

[...] parece haver uma separação no tratamento jurídico conferido ao tema, visto que ensino e pesquisa aparecem explicitamente no inciso IV, ao passo

que a extensão consta em um inciso separado, o inciso V. Tal separação, esse tipo de desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão, [...], pode gerar entendimento diverso do previsto na Constituição Federal, o da indissociabilidade do tripé, possibilitando que a extensão, nesse caso, possa ser tratada apenas como o “algo a mais” oferecido pela IES, e não como função fundamental do ensino superior. (OLIVEIRA; FREIRE; BATISTA, 2020, p. 28)

Essa questão, ademais, pode causar alguma preocupação, haja vista que se encontra no palco das preocupações acadêmicas, no país, a discussão da integração ensino e pesquisa, também reconhecida e nomeada como “curricularização da extensão” (CUNHA *et al.*, 2021; GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020; SERVA, 2020). Em uma visão ideal da relação IES-sociedade, alguns autores têm assumido, inclusive, que “[...] o melhor que a extensão universitária poderia fazer, nessa perspectiva, seria se misturar a tal ponto que deixaria de existir [...]” (SCACHETTI; SIGRIST; OLIVEIRA-MONTEIRO, 2018).

O Título III do Regimento das Fatecs, denominado “DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO DOS SERVIÇOS À COMUNIDADE”, aborda cada uma das missões do tripé acadêmico de maneira separada, portanto, ao se analisar este tópico do instrumento, buscou-se identificar pontos de articulação do ensino e da pesquisa com a extensão.

Em relação à articulação do ensino com a extensão, o Regimento estabelece no Artigo 35º que as Fatecs devem ministrar cursos de extensão destinados a difundir conhecimentos, cultura e técnicas para a comunidade em geral. De certa forma, a formação do aluno pode não estar suficientemente contemplada nesta relação. Corrêa (2003) e o FORPROEX (2012) entendem que a articulação dessas duas missões acadêmicas promove práticas educativas que permitem transcender a relação clássica aluno-professor e colocam o aluno como protagonista da sua formação técnica e cidadã. Por meio da relação ensino e extensão, os espaços de ensino-aprendizagem não se limitam mais às salas de aula, de forma que o eixo aluno-professor é descolado para o eixo aluno-comunidade, o que Corrêa (2003) denomina como “rica experiência acumulada”.

Sobre a relação pesquisa e extensão, não foram encontradas menções explícitas que orientem para a articulação destas duas missões acadêmicas, mas há a orientação de que as pesquisas devem promover o intercâmbio científico e tecnológico, com foco nas necessidades econômicas, sociais e culturais, que

ofereçam estratégias sustentáveis de desenvolvimento econômico e social (SÃO PAULO, 2016, Art. 46º), o que, acredita-se, pode configurar um ponto importante de articulação entre a pesquisa e a extensão. Para o FORPROEX (2012), a pesquisa só poderá contribuir para a transformação social à medida que seus atores tenham clareza das necessidades e anseios da sociedade.

Nesse aspecto, as reflexões de Corrêa (2003) nos levam a compreender que o foco que se estabelece para a pesquisa no Regimento das Fatecs, tende a ser melhor explorado quando a integração entre a pesquisa e a extensão ocorra de tal maneira que a produção do conhecimento gerado nas pesquisas, tenha origem na inter-relação entre a IES e o seu entorno socioeconômico.

Esse Regimento determina que as Fatecs devem estender seus serviços à comunidade por meio de cursos extracurriculares, cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, pesquisas, projetos, prestação de serviços e atividades de inovação tecnológica ou apoio técnico. A divulgação e transferência dos resultados das pesquisas realizadas pelas Fatecs também está presente como uma forma de extensão (SÃO PAULO, 2016).

Observa-se que mesmo no capítulo onde o tripé acadêmico é abordado, a indissociabilidade ou a articulação das três missões não são mencionadas explicitamente. Essa menção aparece no Artigo 53º do Regimento, onde se estabelece que “as funções docentes obedecem aos princípios de integração de atividades de ensino, pesquisa aplicada, inovação tecnológica, extensão de serviços à comunidade (SÃO PAULO, 2016).

A articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, também pode ser conferida, nas atribuições do chefe de departamento ou coordenador de curso e dos NDE, respectivamente nos Artigos 28º e 30º, que têm as tarefas de conceber, organizar, administrar e encaminhar as ações de acordo com o PPC. Outro papel importante é delegado à CPA da EU (Artigo 32º), que tem a responsabilidade de analisar as dimensões institucionais estabelecidas no SINAES, entre elas, a política para a extensão e as suas formas de operacionalização (BRASIL, 2004; SÃO PAULO, 2016).

O Regimento das Fatecs, ao estabelecer os parâmetros de uma estrutura funcional de uma UE, atribui à Congregação, no Artigo 7º, a função de supervisionar

as atividades de ensino, pesquisa e extensão. No Artigo 8º, inciso V, o instrumento determina que cabe à Congregação

[...] aprovar, quando pertinente, os programas de pesquisa e de prestação de serviços à comunidade, as indicações de professores para realização de cursos especiais, os cursos de extensão oferecidos pela Unidade de Ensino - após parecer da CEPE, quando houver, considerando em todos os assuntos o direcionamento de pesquisas institucionalizadas e articuladas aos programas de pós-graduação. (SÃO PAULO, 2016)

E, no inciso VII, “apreciar as manifestações emanadas da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, onde houver, emitindo os respectivos pareceres” (SÃO PAULO, 2016).

Além disso, no inciso XIII, é definido que a Congregação deve

[...] propor à Superintendência, após aprovação por maioria absoluta de seus membros, por meio, respectivamente, da Unidade do Ensino Superior de Graduação - Cesu e, quando pertinente, da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa: a - Criação, suspensão e modificação de cursos de graduação, pós-graduação e extensão. (SÃO PAULO, 2016)

Em seu Artigo 11º, o Regimento das Fatecs constitui a CEPE como

[...] órgão de natureza consultiva e de assessoramento à Congregação ou Comissão de Implantação da Faculdade, que se pronuncia sobre as atividades didático pedagógicas, de pesquisa e de extensão da Unidade, visando a garantia de sua qualidade e de seu desenvolvimento contínuo. (SÃO PAULO, 2016)

No entanto, é importante ressaltar que o próprio Regimento, em parágrafo único do mesmo Artigo 11º, determina que não é obrigatória a constituição da referida CEPE, devendo a Congregação ou a Comissão de Implantação de cada UE decidir pela pertinência de constituí-la. No caso da inexistência da CEPE, esses órgãos devem absorver as competências que seriam atribuídas a ela, como: propor medidas que visem a melhoria da qualidade do ensino e para incentivar e dinamizar a realização de pesquisas, emitir parecer sobre a criação, a modificação, a suspensão e a extinção de cursos de extensão, realizar levantamento das necessidades de pesquisa e de projetos para aperfeiçoamento do ensino, colaborar na supervisão dos trabalhos de pesquisa e de extensão, entre outros (SÃO PAULO, 2016, Art. 13).

O Artigo 16º, inciso XII, estabelece que a Direção da UE deve estimular a interlocução da CEPE, com Assessoria de Inovação Tecnológica (Inova CPS) e a UEPEP, “objetivando a criação de oportunidades à pesquisa aplicada, de modo que contribuam com o desenvolvimento sustentável”.

Assim, a análise do Artigo 8º incisos V, VII e XIII, dos Artigos 11º e 13º e do Artigo 16º inciso XII, mostra que o Regimento das Fatecs busca estabelecer a cooperação entre Congregação, CEPE e Diretor da UE com a Inova CPS e a UEPEP, com vistas para o desenvolvimento da cultura da inovação, do empreendedorismo e de pesquisas aplicadas que contribuam para o desenvolvimento sustentável do entorno da unidade (SÃO PAULO, 2016).

Em vista disso, o estudo dos Regimentos do CEETEPS e das Fatecs, permite refletir sobre uma possível tentativa do CEETEPS em colocar uma dinâmica para a operacionalização da extensão nas suas IES, que envolvem a CESU, as Fatecs e seus órgãos, a UEPEP e a Inova CPS. Adiciona-se que ao longo das pesquisas, foi possível notar que outro órgão tende a desempenhar papel relevante para a extensão na instituição, a Assessoria de Relações Internacionais (ARInter).

Não se pretende aqui explorar a fundo a Inova CPS e a ARInter, mas considera-se relevante fazer uma breve referência uma vez que seus papéis contribuem para o funcionamento de certas práticas extensionistas no CEETEPS, inclusive contando com envolvimento de docentes das Fatecs.

A Inova CPS, prevista no Regimento do CEETEPS, tem a função de atuar no desenvolvimento de parcerias com diferentes setores da sociedade, com o intuito de criar oportunidades de pesquisas que contribuam para o desenvolvimento social e econômico. Apesar de não ter a extensão citada diretamente em sua concepção, essa Assessoria possui programas, projetos e cursos de extensão abertos à comunidade e apoia o CEETEPS no desenvolvimento de ações para dinamizar o ensino voltado à pesquisa, tecnologia e inovação (SÃO PAULO, 2022g).

Por sua vez, a ARInter tem o papel de promover a cooperação e a aproximação entre o CEETEPS e instituições internacionais, com o intuito de promover o intercâmbio acadêmico, científico, tecnológico e cultural para a sua comunidade acadêmica, em especial docentes e discentes do ensino superior (SÃO PAULO, 2022h; AZEVEDO; BATISTA; VICARI, 2020). A internacionalização tem sido colocada como uma estratégia importante para que a instituição de ensino possa responder às necessidades educativas de uma sociedade globalizada, neste sentido a extensão se coloca como prática acadêmica viabilizadora de uma formação cidadã expandida do ponto de vista ético, técnico-científico, social, cultural e territorial, promovendo

reflexões e interação dialógica sobre realidades que superam as fronteiras nacionais (FORPROEX, 2012; AZEVEDO; BATISTA; VICARI, 2020).

Dado o contexto acima, com base no estudo dos Regimentos do CEETEPS e das Fatecs, foi possível identificar os atores envolvidos com a extensão na instituição, seus papéis e a dinâmica que se pretende estabelecer para os trabalhos que envolvem essa missão acadêmica. O Quadro 4 traz um resumo destas informações, considerando exclusivamente o âmbito das Fatecs.

Quadro 4 - Atores e papéis em relação à extensão no âmbito das Fatecs

Ator	Papel
Congregação	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisionar as atividades de extensão; • Aprovar os programas de prestação e os cursos de extensão, após parecer da CEPE; • Propor à CESU e/ou à UEPEP criação, suspensão e modificação de cursos de extensão.
CEPE	<ul style="list-style-type: none"> • Emitir parecer sobre a criação, a modificação, a suspensão e a extinção de atividades de extensão e atividades culturais em geral; • Colaborar na supervisão dos trabalhos extensão.
Diretoria	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar, supervisionar e acompanhar o processo educacional na área administrativa e no encaminhamento pedagógico; • Estimular a interlocução da UE e seus órgãos com a CESU, a Inova CPS, a UEPEP, outras Unidades ou Assessorias do CEETEPS.
Departamento ou Coordenadoria de curso	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhar à CEPE ou à Congregação os projetos de extensão; • Contribuir para a prestação de serviços à comunidade; • Supervisionar e coordenar a execução das atividades programadas; • Apresentar, anualmente, à Diretoria, relatório das atividades didáticas, curriculares e extracurriculares, de pesquisa e de prestação de serviços à comunidade.
Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Obedecer aos princípios de integração de atividades de ensino, pesquisa aplicada, inovação tecnológica, extensão de serviços à comunidade.

Fonte: elaboração própria (SÃO PAULO, 2012; 2016)

No âmbito institucional do CEETEPS, a análise de ambos os Regimentos permitiu ainda identificar outros atores que estão envolvidos com a extensão e podem interagir com as Fatecs, na assessoria, gestão, planejamento ou organização dos projetos e ações extensionistas, como se resume no Quadro 5.

Quadro 5 - Outros atores envolvidos no âmbito do CEETEPS

Ator	Papel
UEPEP	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar, planejar, coordenar, avaliar e acompanhar os resultados das ações envolvendo pesquisa, pós-graduação lato sensu e stricto sensu e extensão.
CESU	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar e coordenar o planejamento e acompanhar, controlar e avaliar a execução das atividades do ensino superior.
Inova CPS	<ul style="list-style-type: none"> • Promover políticas de inovação e coordenar ações dirigidas ao desenvolvimento de parcerias com as empresas, com o setor público e com as instituições de ciência e tecnologia.
ARInter	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a cooperação do CEETEPS com universidades, empresas e centros de pesquisas internacionais.

Fonte: elaboração própria (SÃO PAULO, 2012; 2016)

Outro documento importante para esta análise, é o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação das Fatecs, aprovado pela Deliberação CEETEPS - 12, de 14 de dezembro de 2009.

Entre os itens dispostos no documento estão a finalidade e as características gerais dos cursos, questões referentes a matrículas e rendimento escolar, preenchimento das vagas e formação acadêmica. O documento não menciona de maneira explícita a extensão, ou seja, a palavra “extensão” não aparece no referido Regulamento. É importante indicar que mesmo as palavras “ensino” e “pesquisa” são pouco mencionadas. Todavia, é possível observar que há espaços onde os cursos podem incentivar a articulação de práticas extensionistas com o ensino e a pesquisa, sobretudo quando o Regulamento aponta as três características de atividades que podem ser cumpridas pelos alunos: curriculares obrigatórias, curriculares optativas e extracurriculares (SÃO PAULO, 2009).

Entre esses espaços, destacam-se as práticas laboratoriais na própria UE ou em laboratórios de outras instituições, iniciação científica e tecnológica, visitas técnicas, atividades acadêmico-científico-culturais, além dos estágios e das próprias disciplinas, que são regidas por docentes. Nesse sentido, em relação às disciplinas/componentes curriculares, é importante observar que a função docente nas Fatecs deve obedecer aos princípios de integração de atividades de ensino, pesquisa aplicada, inovação tecnológica, extensão de serviços à comunidade (SÃO PAULO, 2009; 2016).

O Regulamento Geral dos Cursos de Graduação das Fatecs conceitua as atividades extracurriculares como sendo aquelas com a finalidade de enriquecer a formação escolar do aluno por meio de componentes que não pertencem à matriz do curso (SÃO PAULO, 2009), o que de certa forma, cria uma ponte entre as práticas extensionistas determinadas pelo Regimento das Fatecs e o Regulamento dos cursos. Considera-se, aqui, que o documento abre uma oportunidade para refletir sobre o papel da extensão na formação acadêmica dos futuros tecnólogos, inclusive do ponto de vista da desejável e necessária aproximação – da parte do aluno e da escola – da formação profissional à realidade do entorno social, ambiental, econômico etc.

Abrem-se, portanto, oportunidades de inserir a extensão nos debates e na concepção das atividades curriculares, optativas ou extracurriculares, articuladas com o ensino e a pesquisa, que estimulem a reflexão entre teoria e prática, e ofereçam experiências para que o aluno adquira conhecimento do seu campo profissional, desenvolva postura ética e crítica, e participe de ações que promovam a troca de conhecimentos entre a IES e a comunidade (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016).

O já referido debate sobre a “curricularização da extensão”, a partir da exigência legal de que as atividades extensionistas devem compor, no mínimo 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular nos cursos de graduação, conforme previsto no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), posteriormente regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018 (BRASIL, 2018a), onde se estabeleceu as diretrizes para a extensão na Educação Superior nacional, pode vir a exercer um impulso para o avanço da reflexão institucional sobre a extensão, o que requer, é claro, tomar consciência sobre alguns riscos e receios sobre este tema (SCACHETTI; SIGRIST; OLIVEIRA-MONTEIRO, 2018).

Outro ponto importante do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação das Fatecs, no que tange a presente pesquisa, diz respeito à previsão da oferta de programas que visam a formação de seus alunos e a excelência de seus cursos. Entre eles se prevê programas de intercâmbios e convênios com outras IES e/ou com o setor produtivo, sendo que outros tipos de programas podem ser propostos e aprovadas a partir de atos específicos, seja para uma ou mais Fatecs, de modo local ou global, isto é, para uma UE ou para todas as UE. É relevante notar que nesse aspecto, o instrumento normativo prevê que esses programas devem contar com o envolvimento de docentes e podem estar voltados para a resolução de problemas ou

para a execução de ações específicas. De todo modo, do ponto de vista da extensão, apesar de ficar subentendido que os problemas se referem a empresas e setores produtivos e não envolvem temas sociais (SÃO PAULO, 2009), considera-se relevante prever a participação docente nessas atividades, uma vez que o Regimento das Fatecs atribui ao professor a responsabilidade de estabelecer estratégias de integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Sobre esse possível, e porque não dizer, também desejável envolvimento com empresas e setores produtivos principalmente do entorno territorial da UE, pode-se vislumbrar – ou até mais do que isso – uma boa oportunidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da prática de produção técnica/pesquisa aplicada nas organizações e a elaboração de artigo tecnológico, o pode trazer impactos positivos à formação do/a estudante, às organizações – principalmente as micro e pequenas empresas, mas não exclusivamente –, entre outros aspectos (MACHADO, 2017; MACHADO; FITTIPALDI, 2021).

Considera-se relevante, também, realizar uma análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das Fatecs, instrumento de gestão que tem a finalidade de alinhar os trabalhos das UE com a Administração Central do CEETEPS e suas coordenadorias técnicas.

Além de ser um instrumento de planejamento, do ponto de vista da gestão acadêmica, o PDI também é importante para o processo de credenciamento institucional da IES. Atualmente, a instituição das DCE define que para efeito do cumprimento do PNE, as instituições devem incluir em seus PDIs a concepção da extensão ajustada aos princípios da Resolução, o planejamento, as formas de registro e as atividades desenvolvidas, as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes, a política, as estratégias e os indicadores que serão utilizados no processo de autoavaliação (Brasil, 2018a).

No caso do CEETEPS, enquadrado como centro universitário, o processo de credenciamento ocorre a cada sete anos e engloba todas as suas unidades de ensino superior em processo único. Ressalta-se que os centros universitários se caracterizam como IES pluricurriculares, que têm a possibilidade de ofertar cursos de diversas áreas do conhecimento e possuem entre os requisitos para seu credenciamento o desenvolvimento de atividades de extensão junto à comunidade (SÃO PAULO, 2019c).

O PDI das Fatecs consiste numa documentação que cada UE deve elaborar individualmente e submetê-lo à CESU. A documentação é formada pelo documento principal, que recebe o nome de PDI e o Relatório Anual de Atividades (RAA), documento pelo qual a unidade de ensino aponta as atividades realizadas e as não realizadas, servindo de instrumento de verificação do cumprimento do planejamento. O documento principal compreende o planejamento da UE pelo período de 5 anos, e a cada ano a unidade pode realizar sua revisão caso considerar necessário até o final do mês de outubro. Já o RAA deve ser entregue até 15 de janeiro do ano subsequente a cada ano de vigência do PDI (SÃO PAULO, 2018c; 2019).

O documento principal, que recebe o nome de PDI, contém as seguintes seções (SÃO PAULO, 2018c):

- análise do desenvolvimento local e regional;
- quadro do corpo docente;
- diagnóstico interno e externo por meio da matriz SWOT;
- questionários eletrônicos.

Os questionários eletrônicos consistem em 6 instrumentos, cada um direcionado para a seguintes informações (*IDEM*):

- recursos humanos;
- cursos existentes;
- cursos de pós-graduação e extensão;
- cursos novos;
- necessidades de bens e serviços, biblioteca.

No que diz respeito à extensão, o questionário que coleta as informações sobre cursos de pós-graduação e extensão, é um formulário *online* preenchido pelo diretor da UE, que indica os cursos de extensão que a unidade pretende implantar durante a vigência do PDI. O questionário fica aberto durante toda a vigência do PDI, podendo ser preenchido a qualquer momento. Os dados coletados servem para que o CEETEPS tenha um levantamento das atividades extensionistas planejadas, o que, posteriormente pode ser confrontado com o RAA da unidade.

No entanto, é possível observar que ambos os instrumentos (questionário e RAA) não possuem dispositivos que exijam das unidades as evidências da realização dos cursos ou demais práticas extensionistas desenvolvidas. Além disso, o formato desses instrumentos, aponta para dificuldades na consolidação dos dados preenchidos, de forma que a produção de relatórios com informações estratégicas pode ser prejudicada.

Para a elaboração do PDI, a CESU possui em seu *site* uma página específica para as UE se orientarem, contendo um tutorial para a elaboração do documento em questão e os dispositivos legais pertinentes ao processo. Foi possível notar, entretanto, que o tutorial cita que a estruturação do PDI foi desenvolvida com base no Decreto Nº 5.773 de 09 de maio de 2006, que não coloca a extensão como um dos requisitos para credenciamento de IES (SÃO PAULO, 2018d; BRASIL, 2006a). Apesar disso, o *template* e a página *web* do PDI indica estar em conformidade com o Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, que revogou o Decreto nº 5.773/2006 e veio a incluir a extensão como um dos critérios para o credenciamento de centros universitários (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2018c), o que pode causar certa confusão, refletir em equívocos e/ou omissões.

Pode-se depreender, portanto, que o PDI das Fatecs e o RAA são os instrumentos pelos quais as UE reportam as práticas extensionistas de maneira formal à CESU, uma vez que nos demais documentos institucionais não há orientações acerca das formas de registro e não foram identificadas nesta pesquisa outras diretrizes ou instruções que tratam especificamente da gestão e da comunicação da extensão às instâncias superiores do CEETEPS (Administração Central).

Apesar disso, observa-se que nos documentos institucionais analisados, há uma certa preocupação em estabelecer as dinâmicas de funcionamento, as concepções e atribuir responsabilidades às atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, havendo certas referências à articulação destas missões inerentes a educação superior.

Reitera-se que a CF estabelece que as IES devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que significa que ao serem indissociáveis não existem sem a presença uma das outras, e ao existirem formam um todo, que deixa de ser quando se desassocia (TAUCHEN; FÁVERO, 2011).

Há de se considerar, que as diretrizes institucionais do CEETEPS reforçam sua importância social e estratégica para o estado de São Paulo, entre outros aspectos, por meio do ensino superior tecnológico comprometido com a valorização e o desenvolvimento humano, a contribuição para avanços tecnológicos, para a inovação e sustentabilidade, o atendimento às demandas sociais e do mercado de trabalho, e conseqüentemente o compromisso com o desenvolvimento social e econômico. Por esse motivo, seria essencial que as concepções e as ações extensionistas no âmbito das Fatecs, fossem institucionalizadas partindo do aprimoramento de seus instrumentos legais (documentação), pois isso poderia representar um passo importante para a consolidação e o alinhamento das relações entre a IES e a sociedade (MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2016; OLIVEIRA; FREIRE. BATISTA, 2020).

Outro aspecto importante a se considerar é que se observa que na prática, a extensão ocorre nas Fatecs, sobretudo na forma de cursos, eventos e projetos, em área como tecnologia e produção, meio ambiente, educação, entre outras (MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2018). Contudo, conceitualmente, nos documentos institucionais, nota-se leve tendência a concepção assistencialista, que pode afastar a visão de que as práticas extensionistas devem se efetivar como princípio educativo e a levem a serem compreendidas como práticas esporádicas estritamente com função social (JEZINE, 2004).

Considera-se, portanto, que em relação aos seus documentos institucionais, o CEETEPS tem o desafio de reforçar a função acadêmica da extensão e concebê-la como processo educativo, parte integrante da formação dos estudantes, em uma perspectiva interdisciplinar e integrada com o ensino e pesquisa, o que exige um exercício de reflexão que vá além da própria extensão, mas que inclua diversos aspectos da articulação das três missões acadêmicas fundamentais. Esse exercício de reflexão, entre outras coisas, pode envolver intensos debates sobre reformulações de concepções políticas e pedagógicas que de fato materializem, nos processos educativos, a tão desafiadora articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão (JEZINE, 2004; TAUCHEN; FÁVERO, 2011). Mais uma vez, pensa-se que a atual exigência legal de curricularização da extensão (CUNHA *et al.*, 2021; GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020; SERVA, 2020; SCACHETTI; SIGRIST; OLIVEIRA-MONTEIRO, 2018), pode ser uma oportunidade para tal.

Pode-se considerar que todo cenário trazido acima, baseado na análise documental realizada, cria pequenos lapsos conceituais que podem culminar em equívocos quanto à concepção e à execução da extensão em qualquer IES. Como Corrêa (2003) observa, é necessário rediscutir e superar certas concepções das quais nascem práticas equivocadas, que resultam em relações unidirecionais, assistencialistas ou até mesmo meramente filantrópicas, de onde se originam as visões de que a extensão se trata unicamente da responsabilidade social do ensino superior (SILVA; FOLIGNO; MACHADO, 2021).

Esse pensamento é reforçado por Tavares e Freitas (2016) e Serva (2020), que consideram que certos equívocos conceituais podem representar limitações quanto à efetivação de práticas coerentes e dificultar a superação de certas visões que desvinculam a extensão das demais dimensões acadêmicas, afastando a própria IES de cumprir sua missão de gerar conhecimento pluriversitário.

4.2 Docentes de Fatec e a extensão: investigação de campo

Neste tópico são apresentados os resultados do tratamento dos dados coletados por meio da aplicação do questionário, as análises e discussões, no intuito de contribuir para a reflexão acerca da concepção dos docentes sobre a extensão no CEETEPS.

Os dados foram reunidos em planilhas, organizados, classificados e processados para produzir informações gráficas que permitiram conduzir a análise em diferentes perspectivas.

Num primeiro momento, são trazidos os resultados referentes ao perfil dos professores que responderam ao questionário, posteriormente são apresentados os resultados das suas percepções sobre o tema central do estudo, o desenvolvimento da extensão nas Fatecs.

4.2.1 Perfil socioprofissional

Esta etapa da análise tratou de identificar perfis ou características comuns dos professores, o que permitiu, posteriormente, a condução de análises das concepções com bases atributos específicos dos respondentes. Dessa forma, a etapa seguinte pôde contar com análises das concepções ou percepções sobre o ponto de vista de

diferentes grupos, ou seja, de personagens que compartilhem de experiências semelhantes ou que tenham qualidades específicas.

Iniciando a apresentação dos resultados, observa-se que o conjunto de docentes que respondeu a pesquisa é formado por 34% de mulheres e 66% de homens. O Gráfico 4, abaixo, apresenta a pirâmide etária dos respondentes.

Gráfico 4 - Faixa etária e sexo dos respondentes

Faixa etária	Feminino	Masculino
20 a 24 anos		1
25 a 29 anos	1	
30 a 34 anos	3	5
35 a 39 anos	9	19
40 a 44 anos	12	21
45 a 49 anos	21	17
50 a 54 anos	13	33
55 a 59 anos	10	30
60 a 64 anos	13	18
65 a 69 anos	9	19
70 a 74 anos	2	11
75 a 79 anos		3
Total Geral	93	177
%	34%	66%

Fonte: elaboração própria.

O questionário foi respondido por 270 professores de 62 Fatecs e 85 CSTs diferentes. Inicialmente, procurou-se saber em quais cursos o docente atuava, neste caso, abriu-se a possibilidade de o respondente selecionar mais de uma opção de curso. Por esse motivo, se somados os números da Tabela 1 o valor é superior à quantidade de respondentes.

Tabela 1 – Cursos em que os docentes atuam

Cursos	Respostas
Gestão Empresarial	73
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	68
Logística	65
Gestão da Tecnologia da Informação	53
Gestão da Produção Industrial; Gestão Comercial	29
Secretariado	22
Gestão de Recursos Humanos	19
Agronegócio	16

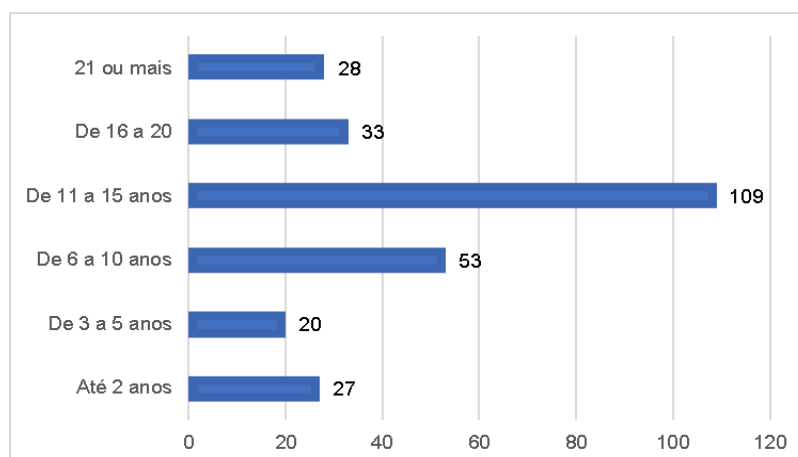
Eventos	13
Sistemas para Internet; Comércio Exterior	12
Projetos Mecânicos; Gestão de Negócios e Inovação	11
Gestão Ambiental	10
Fabricação Mecânica; Eletrônica Automotiva	9
Manutenção Industrial; Manufatura Avançada	8
Segurança da Informação; Polímeros; Meio Ambiente e Recursos Hídricos; Marketing; Gestão Financeira; Desenvolvimento de Software Multiplataforma	7
Transporte Terrestre; Processos Metalúrgicos; Automação Industrial	6
Projetos de Estruturas Aeronáuticas; Logística Aeroportuária; Gestão Portuária; Gestão Empresarial – EaD; Construção Civil - Edifícios	5
Sistemas Navais; Sistemas Embarcados; Sistemas Biomédicos; Mecânica - Processos de Soldagem; Gestão de Turismo; Construção Naval; Biocombustíveis; Agroindústria	4
Produção Industrial; Processos Químicos; Mecatrônica Industrial; Mecanização em Agricultura de Precisão; Manutenção de Aeronaves; Jogos Digitais; Informática para Negócios; Gestão de Energia e Eficiência Energética; Gestão da Qualidade; Design de Produto com Ênfase em Processos de Produção e Industrialização; Desenvolvimento de Produtos Plásticos; Controle de Obras; Construção de Edifícios; Ciência de Dados; Big Data no Agronegócio; Banco de Dados	3
Ventilação e Ar-Condicionado; Silvicultura; Refrigeração; Microeletrônica; Mecânica – Projetos; Mecânica - Processos de Produção; Eletrônica Industrial; Cosméticos; Análise de Processos Agroindustriais; Alimentos	2
Têxtil e Moda; Soldagem; Sociedade e Tecnologia; Secretariado e Assessoria Internacional; Redes de Computadores; Recursos Humanos; Radiologia; Produção Têxtil; Produção Fonográfica; Produção Agropecuária; Movimento de Terra e Pavimentação (Estradas); Mecânica de Precisão; Mecânica Automobilística; Materiais; Hidráulica e Saneamento Ambiental; Geoprocessamento; Estradas; Design de Mídias Digitais	1

Fonte: elaboração própria.

O levantamento apontou que a maior parte dos respondentes possui, no mínimo, 3 anos de vínculo com a instituição. Sendo que em relação ao tempo de casa, ou seja, vínculo contratual com o CEETEPS, 28 professores possuem 21 anos ou mais, 33 professores possuem de 16 a 20 anos, 109 professores de 11 a 15 anos, 53 professores de 6 a 10 anos e 20 professores de 3 a 5 anos. Um total de 27 docentes possui vínculo inferior a 2 anos (Gráfico 5).

Com isso, constatou-se que boa parte dos respondentes (243) possuem tempo de vínculo considerável com a instituição, o que demonstra certa “bagagem” acadêmica dos docentes pesquisados.

Gráfico 5 - Tempo de vínculo dos professores com a IES



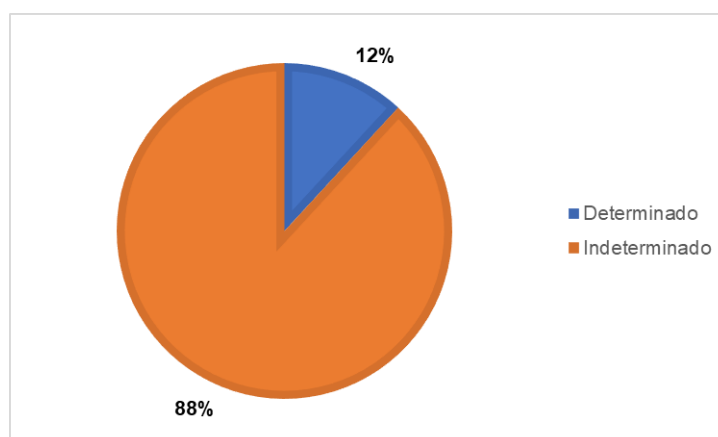
Fonte: elaboração própria.

Espera-se, portanto, que os docentes tenham suas concepções e possuam conhecimento prático de como se desenvolve a extensão nas Fatecs, bem como reconheçam o valor desta importante missão acadêmica no ensino superior. Por estarem há tanto tempo na instituição, pode-se esperar ainda certa maturidade no que diz respeito ao conhecimento dos documentos institucionais e às menções sobre a extensão nestes instrumentos.

O Gráfico 6 apresenta o tipo de vínculo contratual dos docentes, sendo que 88% de todos os respondentes possuem contrato por tempo indeterminado e 22% por tempo determinado.

Pela qualidade desse vínculo, espera-se um forte nível de dedicação com a UE, o que poderia implicar na realização de uma série de atividades extensionistas de maneira articulada com o ensino e a pesquisa.

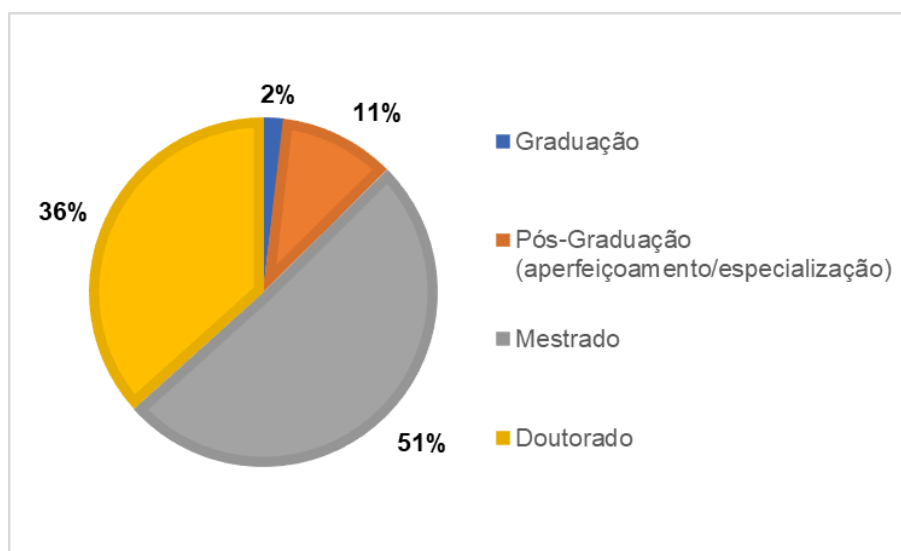
Gráfico 6 - Tipo de contrato dos respondentes



Fonte: elaboração própria.

Em relação à titulação, o Gráfico 7 mostra que a ampla maioria dos professores possuem pós-graduação *stricto sensu* (87%), sendo 36% doutores e 51% mestres. Entende-se que por essa característica, os docentes tenham um certo domínio dos aspectos específicos da área acadêmica, compartilhem de uma certa “cultura do ensino superior”, sobretudo no que diz respeito à compreensão do impacto das atividades extensionistas na formação do aluno, e da importância em articular tais atividades com o ensino e a pesquisa.

Gráfico 7 - Titulação dos respondentes

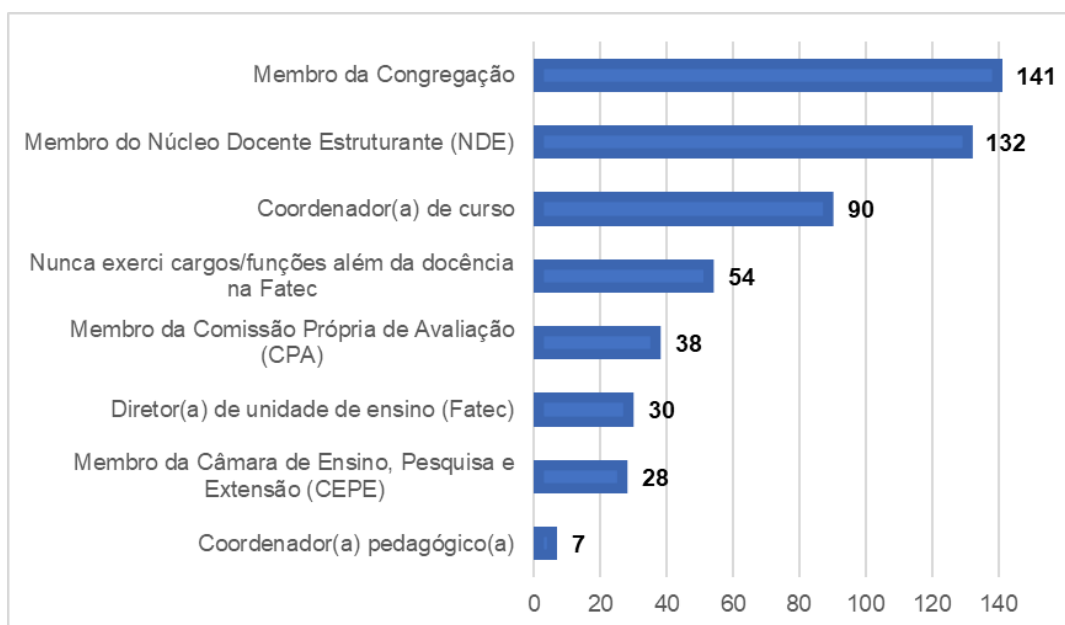


Fonte: elaboração própria.

Ao pesquisar sobre os cargos, funções ou participações em comissões, identificou-se que a maior parte dos docentes atua ou atuou em posições que estão diretamente relacionadas ao planejamento, acompanhamento e avaliação da extensão, como Membro da Congregação (141), Membro do NDE (132), Coordenação de curso (90), como mostra o Gráfico 8. Por outro lado, 54 docentes (20%) informaram nunca terem exercido funções além da docência. Vale destacar que nessa questão, os docentes puderam selecionar uma ou mais opções de respostas.

Essa informação pode ser importante na medida em que se supõe que um docente ao ocupar um cargo de gestão, ou participar de uma das comissões indicadas na pergunta, desenvolve um conhecimento sobre normas (externas e internas), a fim de deliberar ou discutir sobre questões acadêmicas que envolvem as práticas extensionistas.

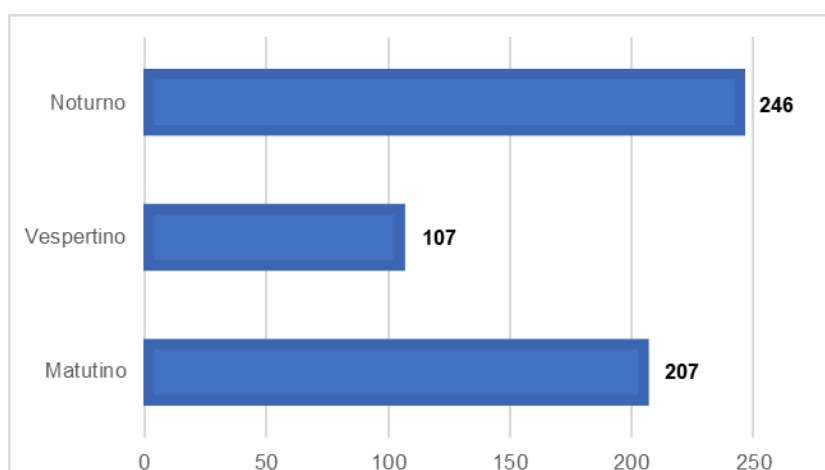
Gráfico 8 - Cargos exercidos ou em exercício



Fonte: elaboração própria.

No que diz respeito ao turno de atuação, conforme mostra o Gráfico 9, prevalecem os cursos noturnos com 246 docentes atuando neste período, seguido pelos cursos matutinos com 207 e vespertino com 107 docentes. A informação referente ao turno de atuação, pode contribuir para análises sobre o envolvimento da comunidade acadêmica ou a oferta de práticas extensionistas que tenham tendência em atender públicos específicos em detrimento de outros grupos que possam não receber atenção equivalente dessas ações.

Gráfico 9 - Turno de atuação



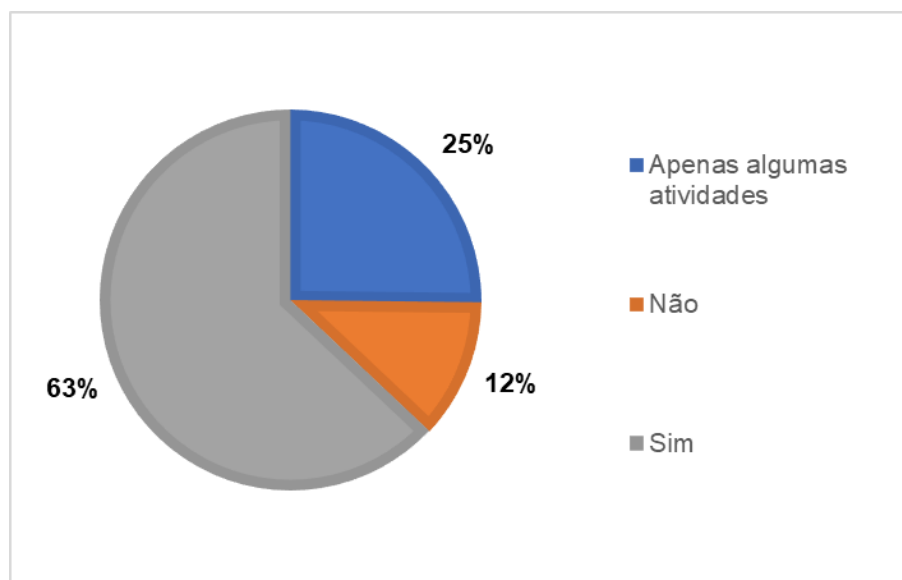
Fonte: elaboração própria.

4.2.2 Docentes e a extensão: dados específicos

A partir da análise dos perfis dos docentes, pôde-se realizar neste tópico uma série de outras análises que extrapolam o olhar unidimensional para cada pergunta do questionário, de maneira que as concepções pudessem ser analisadas sob perspectivas distintas para muitas das questões do instrumento de pesquisa.

Inicialmente, procurou-se identificar se os professores têm conhecimento das atividades de extensão que foram ou estão sendo desenvolvidas em suas UE. As respostas indicam que 88% possuem ao menos algum conhecimento das ações realizadas, sendo que 63% informaram que conhecem as atividades e 25% conhecem apenas algumas. No entanto, 12% informaram desconhecerem as ações, conforme mostra o Gráfico 10.

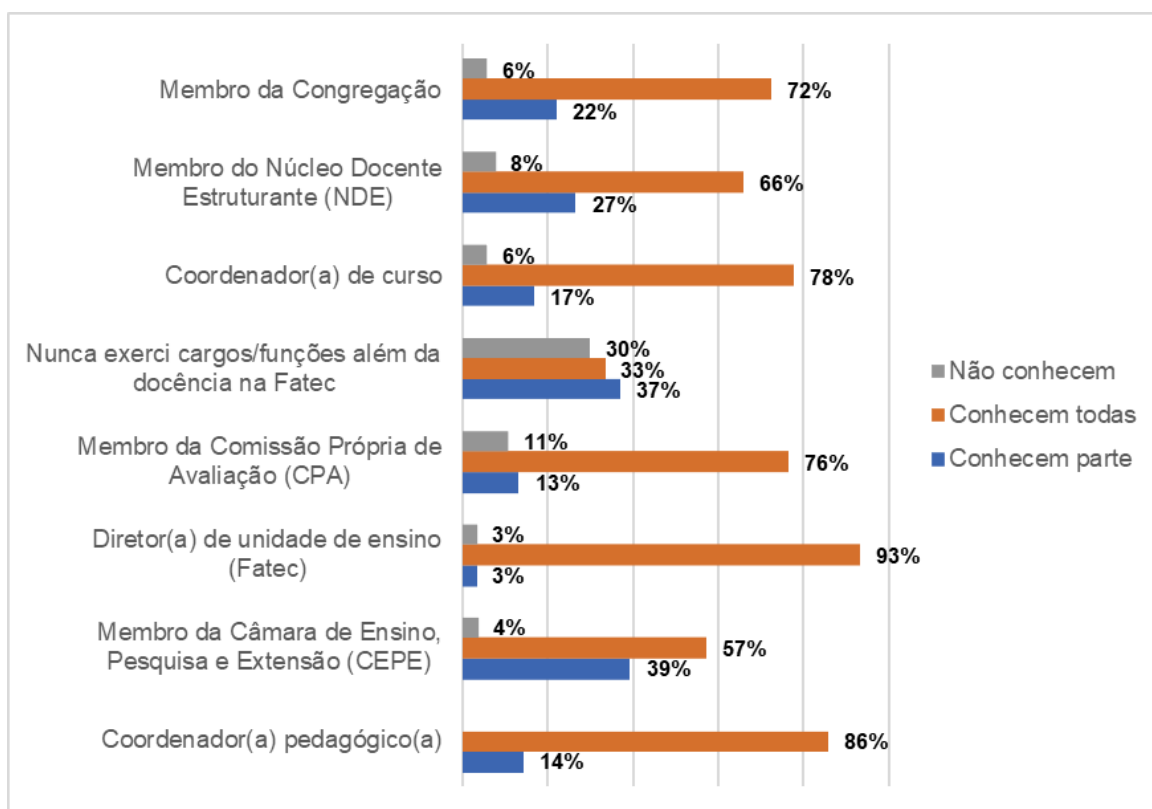
Gráfico 10 - Conhecimento sobre as atividades de extensão desenvolvidas na UE



Fonte: elaboração própria.

Quando se analisa os resultados da questão anterior sob o ponto de vista das funções ou cargos exercidos pelos professores, se observa que apenas 33% daqueles que nunca exerceram função além da docência dizem ter conhecimento total das atividades. Por outro lado, nota-se que quando o docente se envolve em funções ou cargos além da docência, voltados para gestão ou participação em comissões, há uma considerável ampliação do conhecimento das atividades, conforme mostra o Gráfico 11.

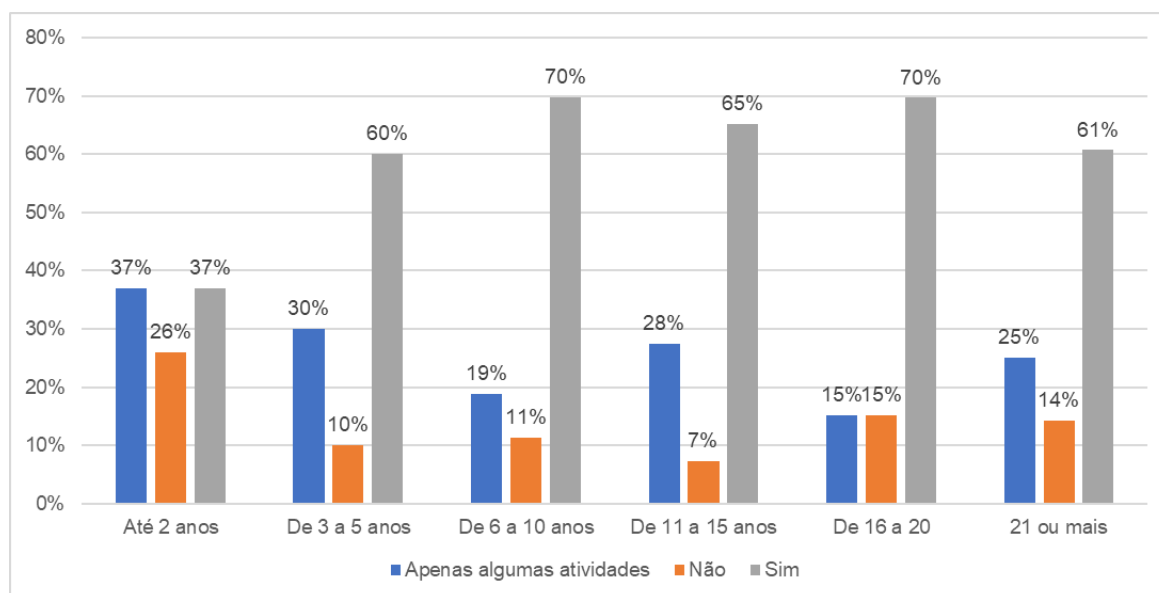
Gráfico 11 - Conhecimento das atividades extensionistas



Fonte: elaboração própria.

O tempo de casa também apresentou relevância no conhecimento do que se realiza em termos de extensão na instituição, pois nota-se um salto significativo entre os docentes que possuem até dois anos para aqueles com mais tempo de casa, como mostra o Gráfico 12. Nesse ponto, aliás, há de se observar que os docentes com até 2 anos de contrato são docentes que possuem vínculo por tempo determinado com o CEETEPS, o que pode significar um menor envolvimento com a instituição, em geral, bem como às atividades extensionistas, em particular. Ainda é possível sugerir que, além de um envolvimento maior, os docentes com mais tempo de casa desenvolvem maior conhecimento do funcionamento das suas respectivas UE.

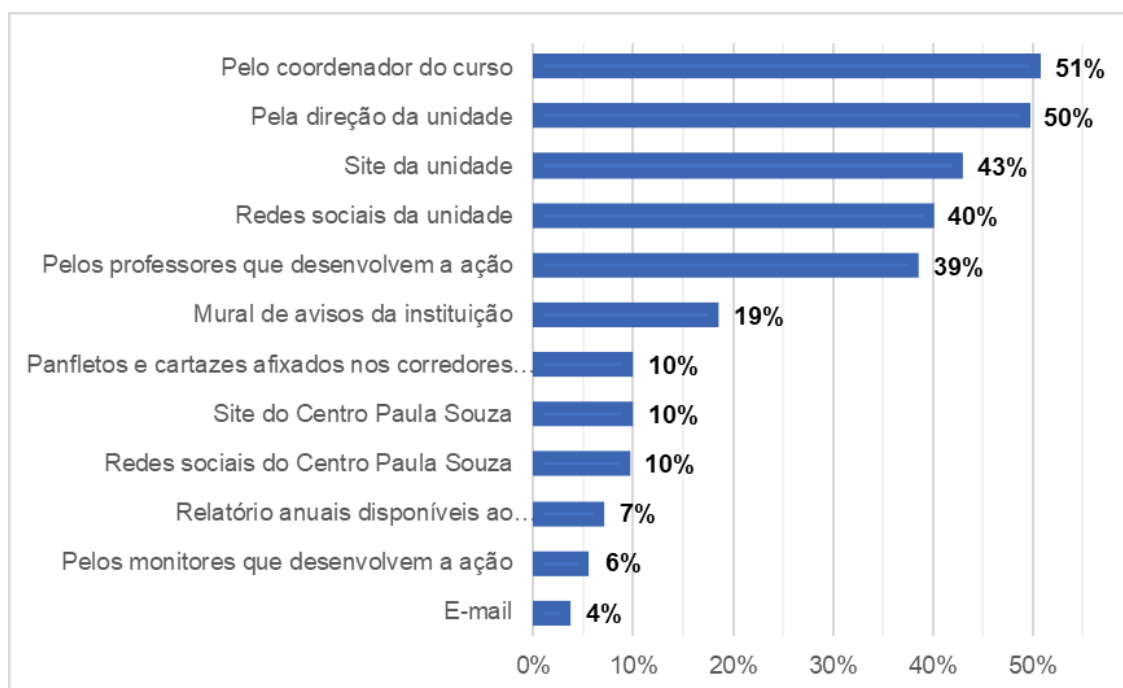
Gráfico 12 - Tempo de casa x conhecimento das atividades extensionistas



Fonte: elaboração própria.

O conhecimento das ações está diretamente ligado às formas de divulgação/comunicação do que se desenvolve nas/pelas UE, em termos de extensão. Portanto, questionou-se como os docentes ficavam sabendo das ações desenvolvidas, sendo que 51% dos respondentes declararam que ficam sabendo “pela coordenação de curso” e 50% “pela direção da unidade”. Os canais oficiais de comunicação com a comunidade, *site* (43%) e redes sociais (40%) da UE, foram citados em seguida. Outro meio que se mostrou relevante é a divulgação pelo/a professor/a que realiza ou organiza a ação, com 39% das respostas, conforme mostra o Gráfico 13. Nesta questão, os professores puderam selecionar mais de uma resposta, assim foi possível observar que as UE se utilizam de diferentes meios e canais de comunicação para divulgar suas ações extensionistas.

Gráfico 13 - Canais de comunicação



Fonte: elaboração própria.

De um modo geral, nota-se que o corpo docente das Fatecs fica sabendo das ações extensionistas por meio de canais internos e mais pessoais de comunicação, que apesar de serem importantes e admitirem ou complementarem outras formas de divulgação, pode representar certas limitações quanto à comunicação com o público externo (TAVARES, 2012; TAVARES; FREITAS, 2016), por exemplo.

Apesar disso, é importante observar que a consulta se deu aos docentes que possuem acesso aos canais internos, de forma que não é possível inferir como a comunidade externa ou os próprios alunos têm acesso às informações, uma vez que esses atores não foram contemplados nesta investigação. De todo modo, o conhecimento das ações pelo *site* das unidades e pelas redes sociais teve boa representação nas respostas dos professores.

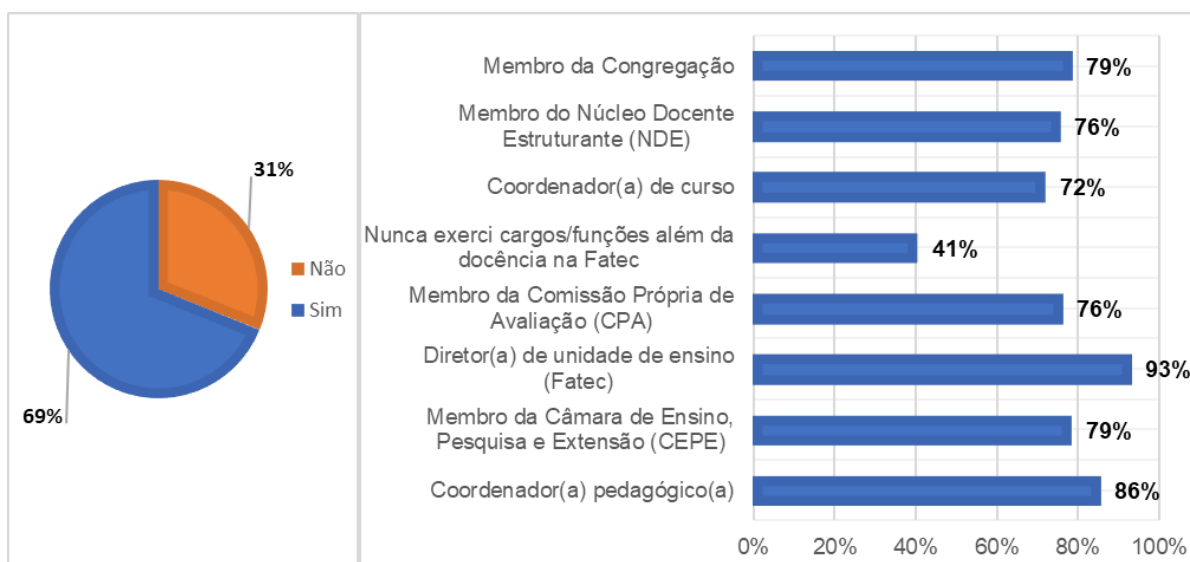
Há de se destacar que mais de 70% dos docentes concordam em algum ponto que as práticas extensionistas são realizadas de maneira intensa pelas Fatecs, corroborando com o que Machado, Prados e Martino (2018) já haviam identificado em seu estudo. Com isso, se espera haver inúmeras informações que precisam ser bem divulgadas, sobretudo para fomentar debates e reflexões que irão permitir a avaliação, os ajustes e a renovação dos processos e das práticas extensionistas na instituição (TAVARES, 2012; TAVARES; FREITAS, 2016).

A divulgação das ações colabora para a construção de pontes, fomenta a solidariedade e a cooperação entre diferentes instituições, o que contribui para potencializar as virtudes e as áreas de especialização da IES. Isso, de certa forma, se coaduna com as ideias de Santos (2011) que sugere a formação de redes de universidades para promover a conexão entre centros de pesquisa e de extensão, programas de divulgação e publicação do conhecimento, no sentido de fortalecer as IES públicas.

Reforçar a divulgação das práticas extensionistas por vias que atinjam toda a comunidade acadêmica, além de outras instituições de ensino ou organizações que possam estabelecer parecerias institucionais, é uma necessidade para que o caráter transformador da extensão possa ser discutido, valorizado e que passe a integrar, de fato, a formação acadêmica no ensino superior. O uso de canais de comunicações institucionais tem importância para a formalização e a democratização das informações, além disso tende a ampliar o envolvimento da comunidade interna e externa (TAVARES, 2012; TAVARES; FREITAS, 2016; SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016).

Ao se questionar o envolvimento dos docentes, levantou-se que 69% deles informaram já terem participado ou desenvolvido alguma ação extensionista na instituição. No entanto, quando se analisa essa informação olhando para as funções ou cargos exercidos, é possível notar pelo Gráfico 14 que aqueles que nunca exerceram funções além da docência têm apenas 41% de participação, enquanto os demais superam os 70% de envolvimento.

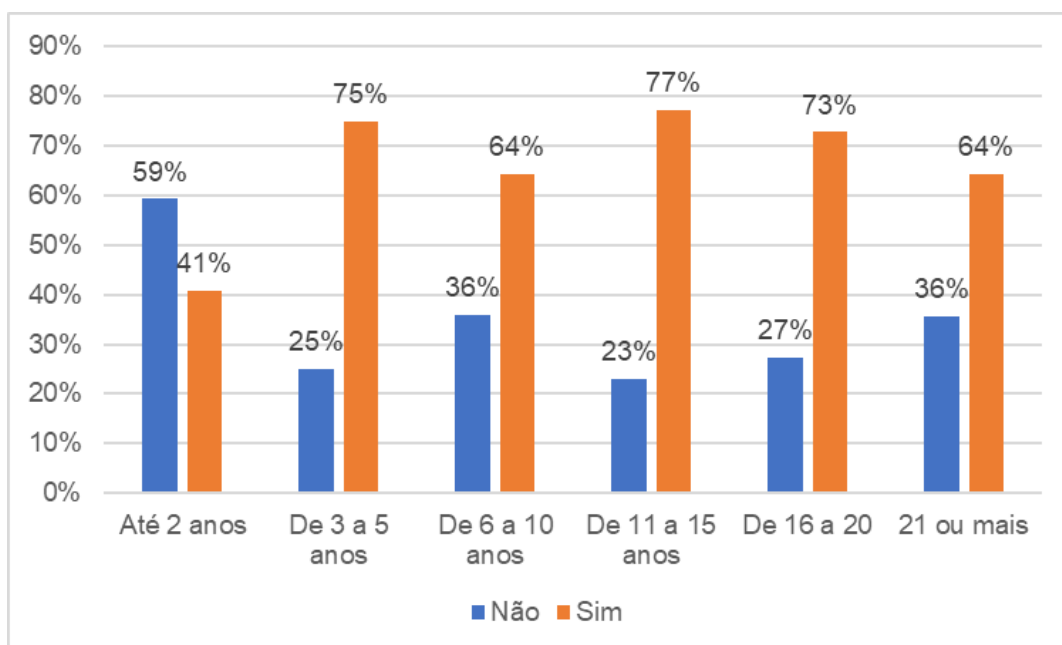
Gráfico 14 - Participação nas ações de extensão



Fonte: elaboração própria.

Além da análise por função ou cargo exercido, também foi verificada a questão considerando o ano de ingresso dos docentes, na instituição de ensino, a fim de tentar entender se o tempo de casa influencia nesse aspecto (participação). Assim, pode-se verificar que os docentes com 3 anos ou mais apresentam participação entre 64% e 77%, mas aqueles com até dois anos de vínculo relatam baixa participação se comparada com professores que estão a mais tempo na IES (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Participação x Tempo de casa

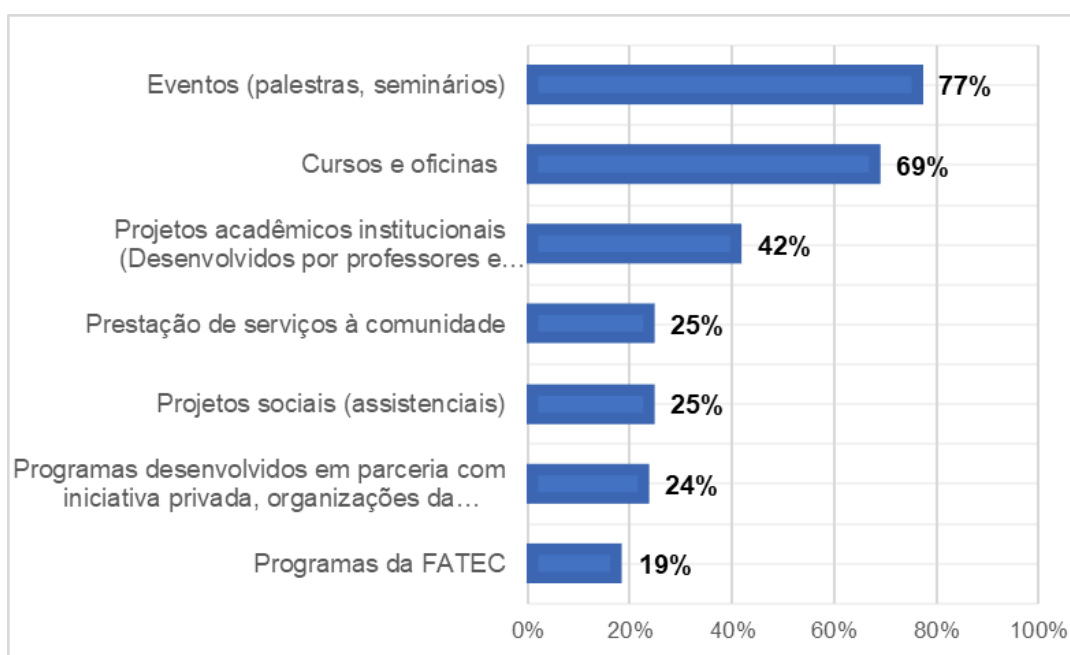


Fonte: elaboração própria.

O passo seguinte foi verificar quais os tipos e as áreas de ações os docentes participam ou desenvolvem, e ainda se o fazem de maneira ativa ou indireta. Verificou-se, também, o que os docentes teriam a apontar como principais dificuldades que prejudicam o envolvimento com a extensão.

As respostas indicaram que os participantes se envolvem, em sua maioria, em eventos como palestras e seminários (77%) e cursos e oficinas (69%), seguidos por projetos acadêmicos institucionais que são desenvolvidos por professores e ligados às áreas de atuação da unidade (42%). Essa questão admitia múltiplas respostas (Gráfico 16).

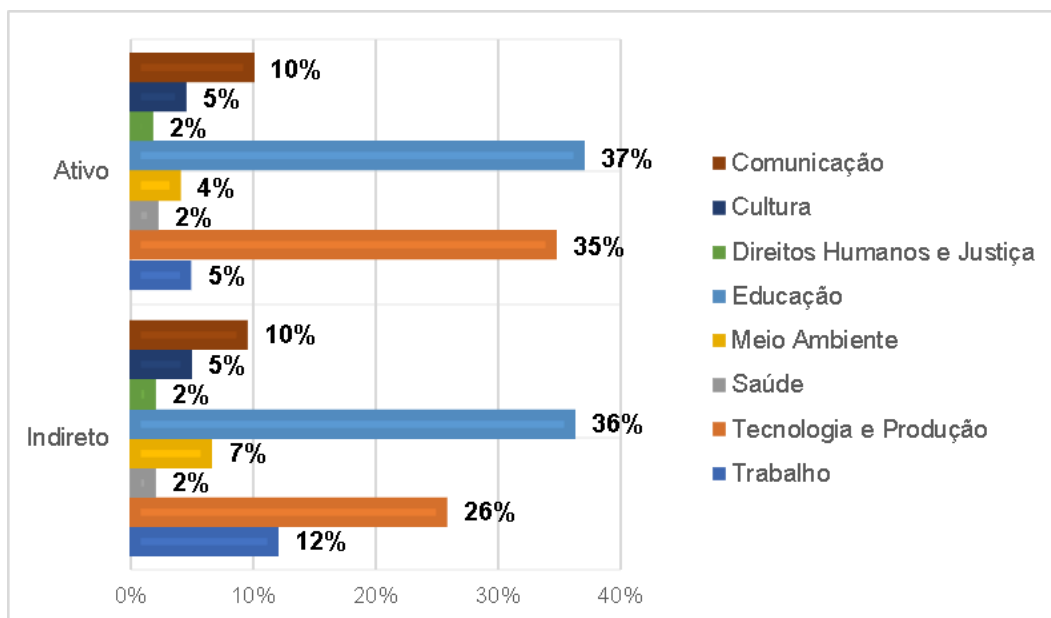
Gráfico 16 - Tipo de ações desenvolvidas pelos docentes



Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 17 apresenta as áreas contempladas e o tipo de envolvimento em cada uma delas, sendo que se considera envolvimento ativo aquele em que o docente atuou no planejamento e desenvolvimento de forma direta, e envolvimento indireto aquela em que participou como ouvinte, observador ou de outras formas. Assim, evidencia-se que o foco das ações extensionistas na IES tem sido em práticas direcionadas às áreas da Educação, Tecnologia e Produção, independentemente do tipo de envolvimento.

Gráfico 17 - Área das práticas extensionistas x envolvimento ativo ou indireto



Fonte: elaboração própria.

Ao se constatar as principais áreas das ações extensionistas realizadas, é importante destacar que se demonstra um alinhamento com a identidade das Fatecs, que são IES voltadas para a EPT e com a própria missão, visão, valores, objetivos e diretrizes do CEETEPS (CARVALHO; BATISTA, 2012; MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2018; SÃO PAULO, 2020).

Os resultados sugerem, portanto, que os atores que realizam a extensão nas Fatecs são principalmente docentes que possuem vínculo com a instituição por mais de 3 anos e que tenham ou tiveram alguma experiência em cargos de gestão ou participações em comissões e colegiados que debatem as questões acadêmicas e pedagógicas nas UE.

Essa participação se dá de maneira direta, quando o próprio docente organiza e realiza a ação, ou de maneira indireta, seja pela participação como ouvinte ou por meio das comissões que atua, e dizem respeito, em sua maioria, a ações nas áreas de Educação, Tecnologia e Produção, e se materializam em forma de eventos como palestras e seminários, cursos e oficinas, e projetos acadêmicos institucionais.

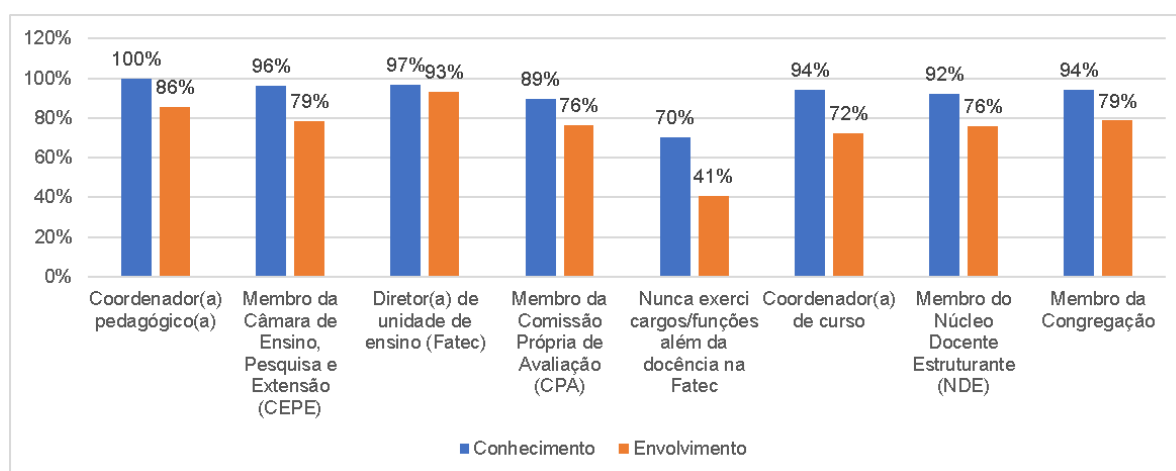
No entanto, não se pode desconsiderar o número significativo de docentes que citou a prestação de serviços à comunidade, os projetos sociais e as parcerias com a iniciativa privada ou outros órgãos da sociedade, o que demonstra que a extensão

promove a interação com grupos sociais externos às UE (CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020).

Uma constatação que se faz relevante é a queda significativa entre a quantidade de docentes que afirmaram conhecer as ações desenvolvidas na UE e a taxa de envolvimento, de 88% para 69%, respectivamente. Observa-se, portanto, que de maneira geral os docentes têm conhecimento das atividades, mas por algum motivo nem sempre se envolvem.

Quando se olha para o Gráfico 18, que traz essas informações segregadas por função exercida, nota-se que em todos os casos há uma queda na relação conhecimento *versus* envolvimento. Vale destacar que os docentes que nunca exerceram outras funções, possuem em sua maioria até 2 anos de tempo de casa e vínculo contratual por tempo determinado, o que, talvez, pode se justificar pelo menor conhecimento sobre a instituição, entre outros possíveis aspectos já anteriormente mencionados.

Gráfico 18 - Relação conhecimento x envolvimento



Fonte: elaboração própria.

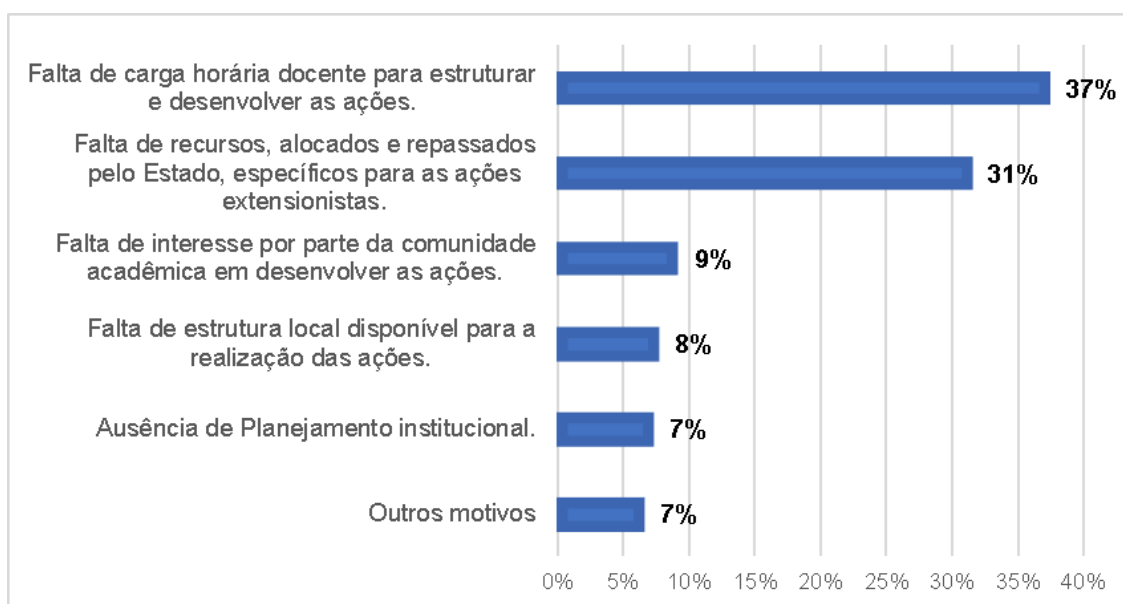
Em todo caso, os resultados indicam que as Fatecs têm desafios a superar caso queiram melhorar os níveis de envolvimento em relação a essa importante missão acadêmica, a extensão. Apesar disso, há de se considerar que os resultados obtidos nesses aspectos apresentam bons números, sobretudo no caso de docentes com vínculo contratual por tempo indeterminado.

Ainda assim, é relevante refletir sobre o que poderia contribuir para melhorar o envolvimento docente com a extensão, sobretudo de forma direta ou ativa, pois é

importante ressaltar que está estabelecido no Regimento das Fatecs que a função docente deve obedecer aos princípios de integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão (SÃO PAULO, 2016).

No intuito de identificar quais desafios as Fatecs têm pela frente, questionou-se quais dificuldades enfrentam para se envolverem com as ações extensionistas. Para tanto, duas perguntas foram colocadas, a primeira foi direcionada para a dificuldade em participar e a segunda para a dificuldade em desenvolver as ações. Em relação à participação, a maior dificuldade apontada foi a falta de carga horária para estruturar e desenvolver as ações, seguida pela falta de recursos repassados pelo Estado (Gráfico 19).

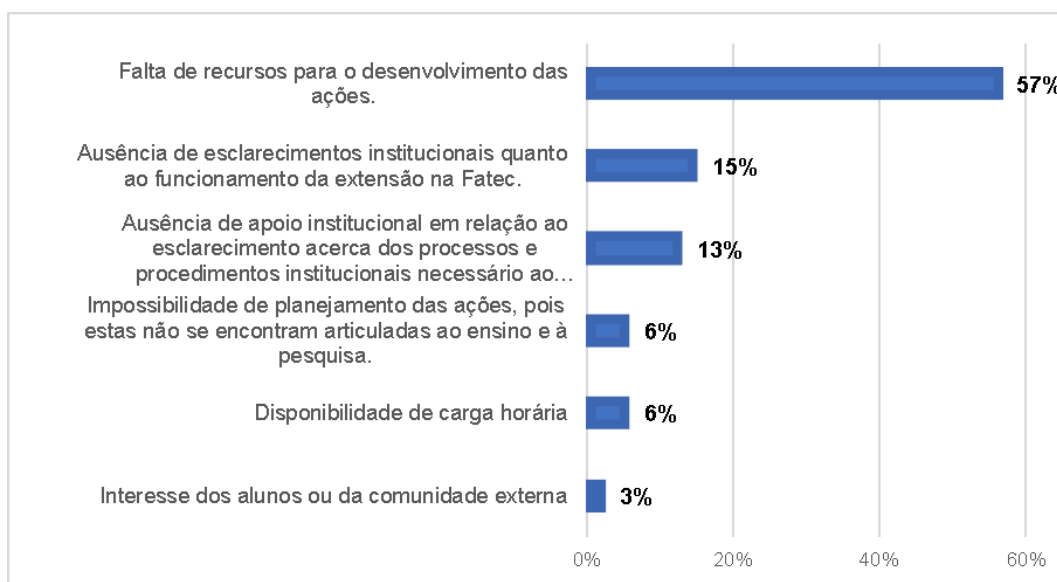
Gráfico 19 - Dificuldade em participar das ações



Fonte: elaboração própria.

A falta de recursos também teve destaque quando foram questionados sobre as dificuldades em desenvolver as ações, o que vai em linha com as respostas da questão anterior. Mas, nesse caso, essa dificuldade foi a mais citada, com grande margem para as demais (Gráfico 20). A ausência de esclarecimentos institucionais foi citada em seguida, com 15% dos docentes indicando esta dificuldade.

Gráfico 20 - Dificuldades para desenvolver as ações



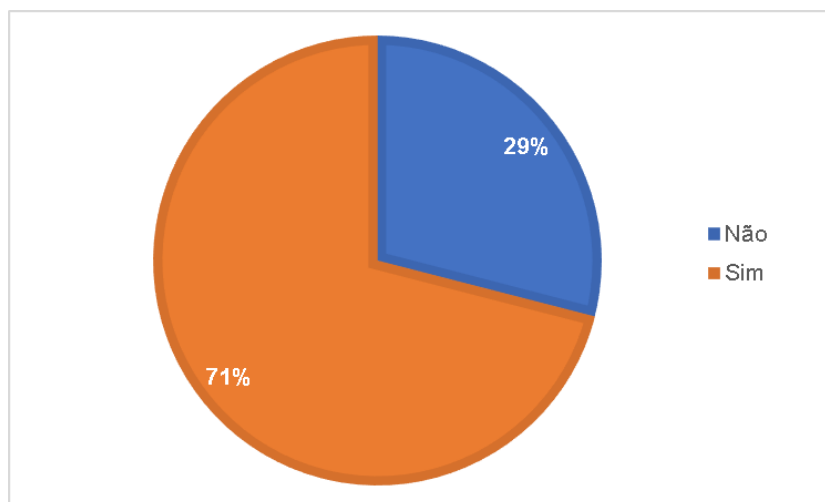
Fonte: elaboração própria.

Além das dificuldades relatadas, é conveniente avaliar se o maior ou o menor envolvimento poderia estar ligada a questões conceituais que venham comprometer práticas educativas que envolvam a articulação ensino, pesquisa e extensão, levando docentes, inclusive, a terem visões equivocadas sobre os desafios que enfrentam para ampliarem o seu envolvimento extensionista.

Para Tauchen e Fávero (2011), a complexidade conceitual da extensão e da sua efetivação no exercício da docência, são desafios que ainda precisam de muitos debates para serem superados para que a extensão se concretize nas políticas e práticas educacionais. Os autores entendem que a superação desses desafios é importante, pois a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, proporciona mais do que a socialização, a produção ou o a disseminação do conhecimento, mas, sobretudo, faz com que a instituição se (re)conheça, se retroalimente e se renove.

Nesse sentido, um dos fatores importantes para que a extensão se desenvolva e contribua na transformação da IES e da sociedade, é um permanente e sistemático processo de avaliação. O estabelecimento de indicadores e critérios para avaliar as ações extensionistas e valorizar a participação docente pode colaborar para ampliar o envolvimento com esta missão acadêmica (FORPROEX, 2012; KIENETZ; VIEIRA; VISENTINI, 2019). Então, perguntou-se se ao participar ou desenvolver ações extensionistas, foi possível avaliá-las. Em resposta, 71% afirmaram que puderam avaliar, e 29% afirmaram o contrário (Gráfico 21).

Gráfico 21 - Avaliação das práticas



Fonte: elaboração própria.

A importância da avaliação da extensão em cada IES, pode ser assim estabelecida:

[...] a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais. (BRASIL, 2018a)

Portanto, o monitoramento e a avaliação das ações extensionistas é essencial para que a extensão tenha participação efetiva na produção do conhecimento e na formação de estudantes, mas para que um sistema de informação e de indicadores seja construído e estabelecido, é importante que esta missão acadêmica fundamental seja entendida como um processo formativo e que suas ações sejam orientadas para certas diretrizes, quais sejam: a interação dialógica da UE com a sociedade, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o impacto na formação do estudante, e a relação social de impacto entre UE e sociedade, ou seja, a transformação social (CORRÊA, 2003; FORPROEX, 2012).

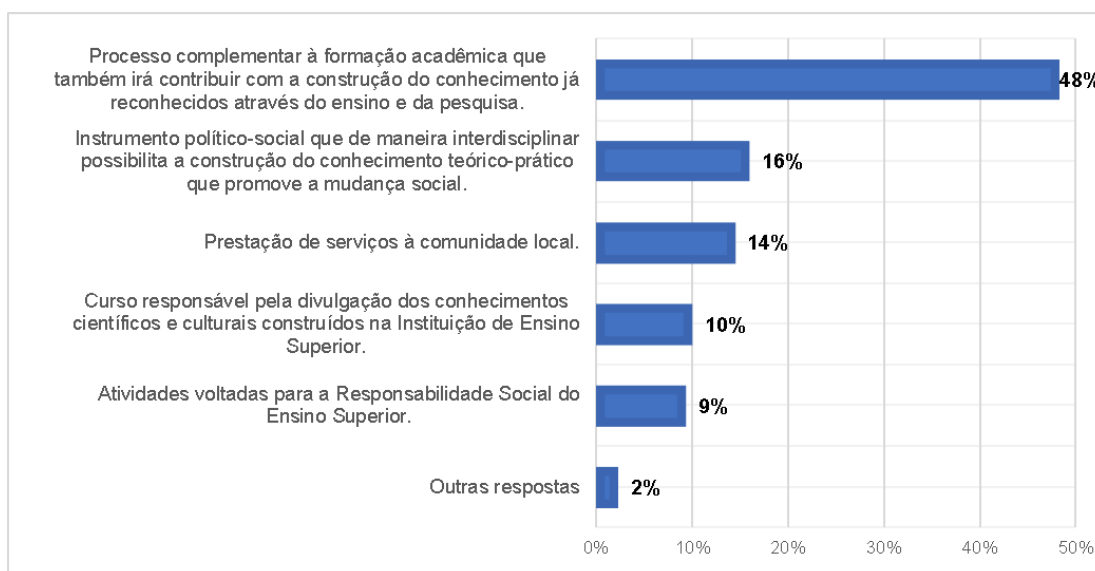
Com isso, o próximo passo da análise ocupou-se de verificar o que os respondentes entendiam por extensão. Considera-se que identificar as concepções dos docentes é um ponto crucial do estudo, pois pensa-se que estas “compreensões” acerca desta missão acadêmica, podem afetar tanto a participação e o desenvolvimento das ações, como a própria visão que possuem sobre como a extensão se desenvolve na instituição. Malacarne, Balassiano e Nossa (2016)

afirmam que os indivíduos agem a partir de suas visões da realidade, renovando-as constantemente, pois ao mesmo tempo que influenciam o espaço que estão inseridos, também são influenciados pelo cotidiano institucional. Para os autores, no cotidiano da instituição, os indivíduos realizam práticas e produzem saberes a partir das suas significações do saber institucionalizado, de acordo com o contexto.

Nesse sentido, em busca de analisar as concepções que predominam ou permeiam o corpo docente de Fatecs, questionou-se o entendimento que professores possuem sobre a extensão no ensino superior, ou seja, o que cada docente avalia como extensão, qual sua “compreensão” sobre o que é ou do que se trata esta missão acadêmica. A questão foi colocada da seguinte maneira: “Das opções abaixo marque a que representa maior aproximação com o entendimento que você possui acerca da Extensão no Ensino Superior”. Foram dadas algumas opções e os docentes poderiam selecionar apenas uma resposta.

Identificou-se, assim, que 48% entendem que se trata de “um processo complementar à formação acadêmica que contribui com as construção de conhecimentos já reconhecidos por meio do ensino e da pesquisa”, 16% a compreendem como “um instrumento político-social que possibilita a mudança social”, 14% diz estar relacionada a “prestação de serviços”, 10% consideram que está relacionada a “oferta de cursos para disseminar o conhecimento construído dentro da IES” e 9% dizem estar relacionada a “responsabilidade social” (Gráfico 22).

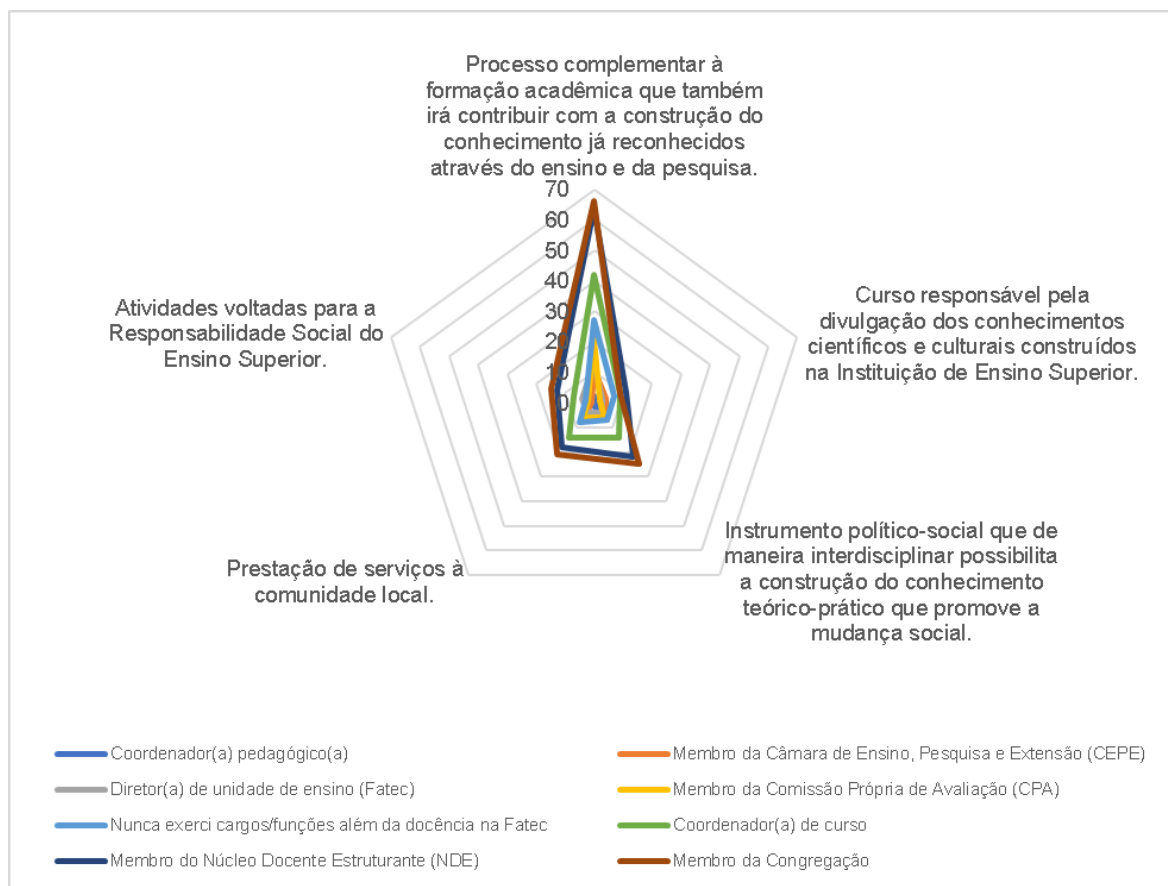
Gráfico 22 - Entendimento acerca da extensão no ensino superior



Fonte: elaboração própria.

Ao se analisar as respostas acima na perspectiva das diferentes funções exercidas pelos professores, foi possível observar pelo Gráfico 23 (representado em números absolutos), que independente dos cargos que os docentes exercem ou já exerceram, há um consenso de que a extensão é “um processo complementar à formação acadêmica”.

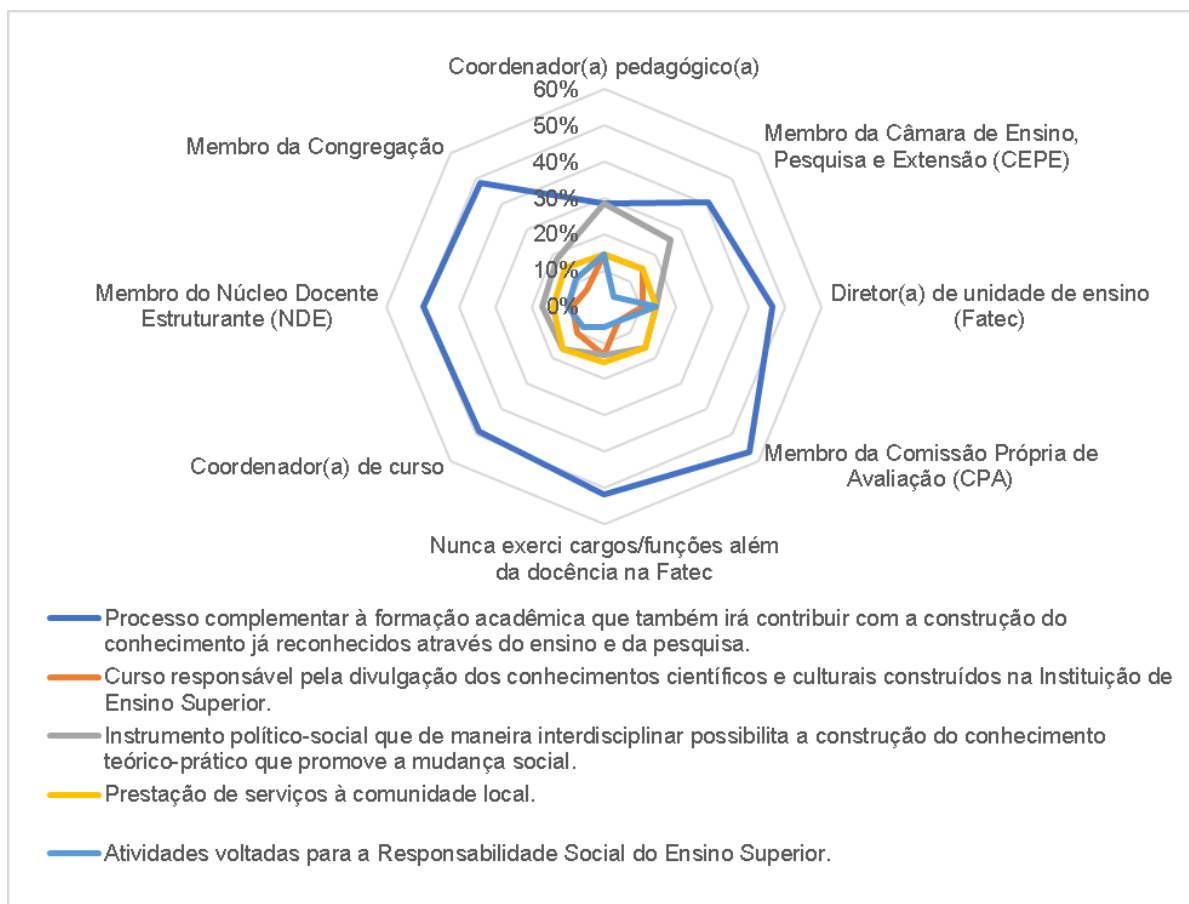
Gráfico 23 - Entendimento sobre a extensão no ensino superior x função exercida



Fonte: elaboração própria.

Ao olhar para a mesma questão por um ângulo diferente, é possível notar no Gráfico 24 que apenas aqueles que já atuaram como coordenadores pedagógicos se dividem entre “processo complementar à formação acadêmica” e “instrumento político-social”. Os membros da CEPE também apresentam uma certa divisão entre esses dois entendimentos, mas nas demais funções se apresenta uma predominância de que a extensão é “processo complementar à formação acadêmica”.

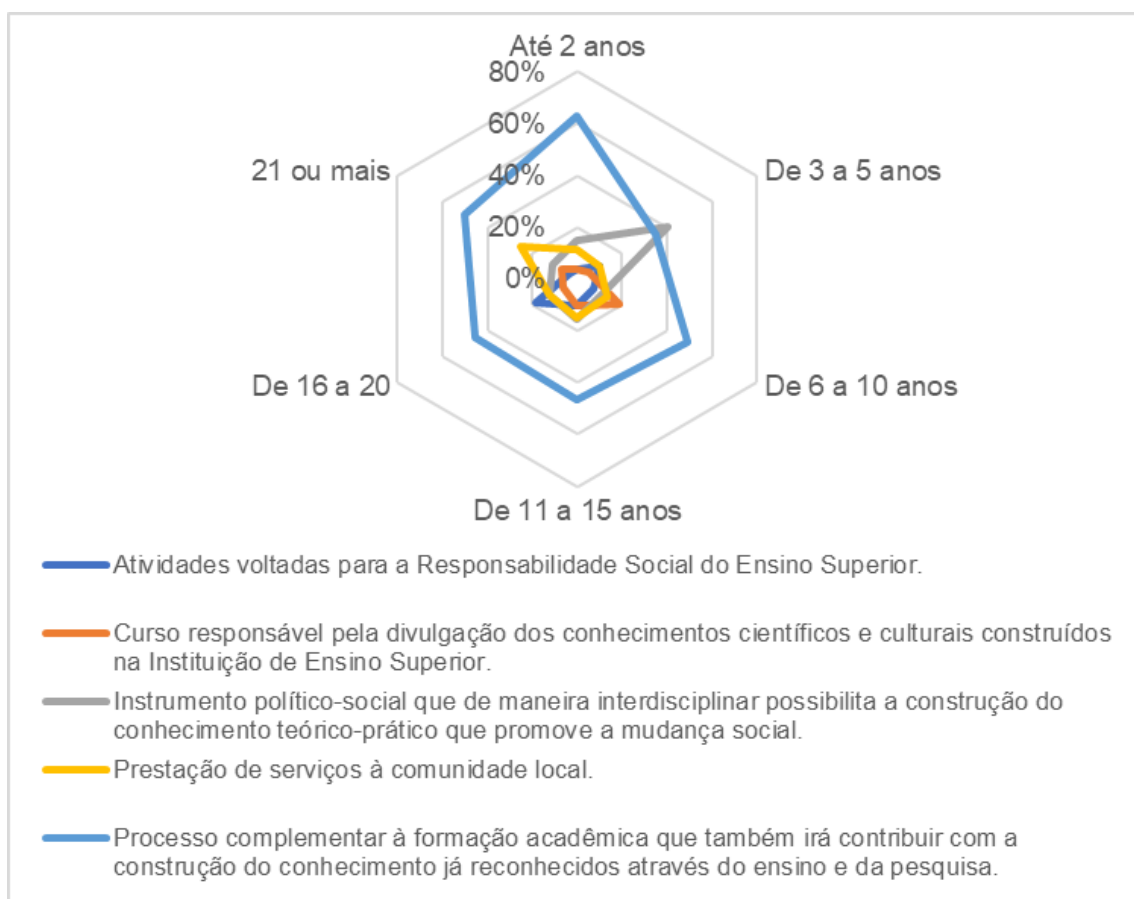
Gráfico 24 - Função exercida x entendimento sobre a extensão no ensino superior



Fonte: elaboração própria.

Quando se move o critério para tempo de vínculo com a instituição, nota-se que aqueles que estão atuando de 3 a 5 anos nas Fatecs, também se dividem entre “processo complementar à formação acadêmica” e “instrumento político-social”, com leve tendência ao segundo (Gráfico 25).

Gráfico 25 - Entendimento x tempo de casa



Fonte: elaboração própria.

Apesar de pequenas divergências em alguns grupos, constata-se que predomina entre os participantes deste estudo o entendimento de que a extensão se trata de “processo complementar à formação acadêmica que também irá contribuir com a construção do conhecimento já reconhecido através do ensino e da pesquisa”.

De fato, a extensão não se trata de algo complementar, ao contrário, deve ser entendida como instrumento político-social, constituinte dos processos formativos do trabalhador produtivo emancipado, e sua relação com o ensino e a pesquisa não deve ser dicotômica.

No entanto, antes que se possa debater sobre o que conduz os docentes a entenderem a extensão dessa forma, ou ainda, quais efeitos ou consequências isso produz na efetivação da extensão nas Fatecs, é importante refletir que muitas das práticas extensionistas realizadas nas IES em geral ocorrem sem o embasamento de um ou mais conceitos consolidados, de forma que estas práticas são conduzidas sobre determinadas concepções (CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020).

A concepção ou as concepções que predominam na instituição, podem ser resultados das orientações institucionais ou do saber institucionalizado, do conjunto dos entendimentos dos docentes ou das práticas cotidianas, mas, sobretudo das re-significações dos saberes institucionalizados no cotidiano da instituição (MALACARNE; BALASSIANO; NOSSA, 2016).

No Brasil, as concepções extensionistas possuem raízes históricas, construídas ao longo do desenvolvimento das IES brasileiras, com influências de movimentos políticos e sociais, e com influências de experiências internacionais. As concepções podem ser institucionalizadas, podem se misturar e fazer parte do cotidiano acadêmico de acordo com o contexto, por este motivo, para que a extensão seja planejada e institucionalizada, é importante conhecer seu histórico, seu conceito e concepções, permitindo compreender a sua essência, suas características e sua importância à formação acadêmica e profissional (MACHADO; PRADOS; MARTINO, 2016; 2018; TAVARES; FREITAS, 2016; CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020; MACHADO, 2021b).

De acordo com o Parecer CNE/CES nº 608/2018, que consolidou os debates para a elaboração das DCE, três concepções ideológicas se materializam no cotidiano acadêmico: a assistencialista, caracterizada pelo atendimento às demandas sociais e pela prestação de serviços à comunidade; a transformadora, que promove as relações entre a IES e a sociedade de maneira dialógica com vistas para a transformação social; e, a produtora de bens e serviços, pela qual a IES acolhe demandas da sociedade na expectativa de gerar novos produtos ou serviços (BRASIL, 2018b).

Cristofolletti e Serafim (2020) ainda consideram a concepção de extensão voltada para a divulgação de conhecimentos produzidos no interior da IES, por meio da oferta de cursos, palestras, oficinas e eventos de disseminação do conhecimento, e a extensão enquanto promotora de relações entre a IES e empresas, que diz respeito à cooperação institucional para a inovação tecnológica, mas que também pode estar relacionada ao atendimento às demandas do mercado.

Para além das concepções que conduzem ou influenciam as práticas extensionistas nas IES, é importante que os conceitos de extensão sejam compreendidos e colocados no seu devido tempo e contexto da educação superior. O que se quer dizer, é que há uma diversidade de conceitos estabelecidos ao longo da construção histórica da extensão que podem levar a diferentes entendimentos, como

oferta de cursos, divulgação de conhecimentos científicos, instrumento político-social, prestação de serviços, responsabilidade social, entre outros (TAVARES; FREITAS, 2016). Mas, há conceitos e diretrizes recentes que contribuem para a consolidação de concepções mais atuais e orientações sobre as modalidades das práticas extensionistas, como a PNEU e as DCE.

Reitera-se que o FORPROEX (2012) conceitua a extensão como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”. E, para Brasil (2018a) a extensão

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

Em busca de analisar quais concepções ou diretrizes são contempladas nas ações extensionistas, o próximo passo após a identificação do entendimento predominante foi o de descobrir como docentes percebem o desenvolvimento da extensão nas Fatecs.

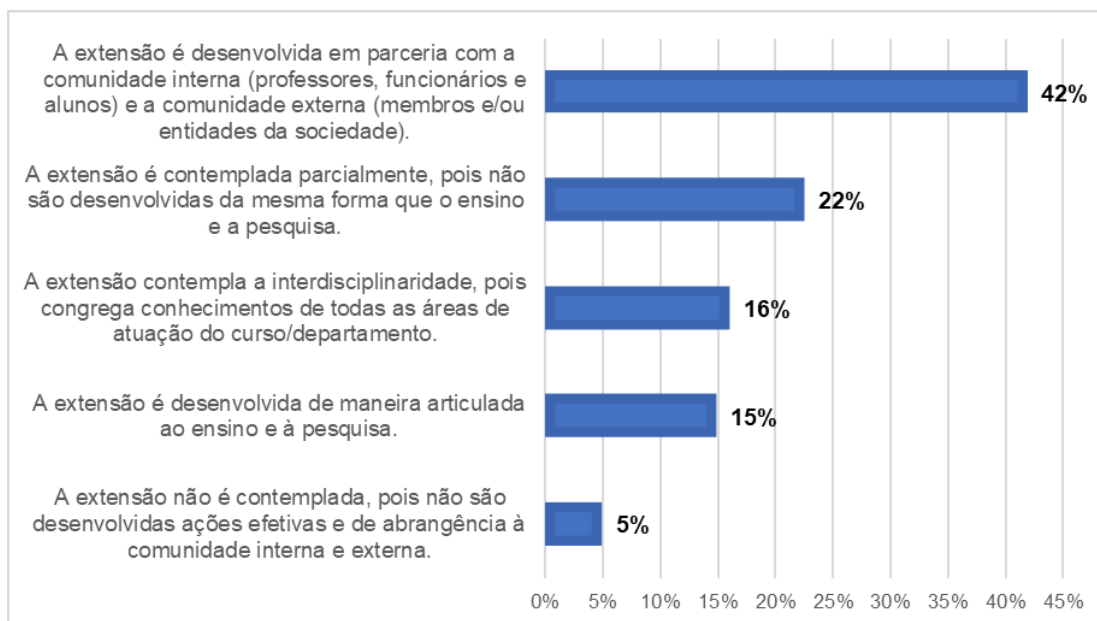
Para tanto, buscou-se coletar os olhares dos respondentes sobre alguns aspectos do desenvolvimento da extensão considerados relevantes para este estudo por estarem relacionadas com as principais concepções extensionistas e as diretrizes propostas pela PNEU e estabelecidas nas DCE. Como a articulação com o ensino e a pesquisa, a interdisciplinaridade, a relação com a comunidade, a valorização da extensão ao lado do ensino e da pesquisa, a relação das práticas extensionistas com os componentes curriculares, o diálogo entre os saberes construídos na faculdade e os saberes populares e a contribuição para a formação acadêmica dos estudantes.

A partir deste ponto do questionário, todas as perguntas permitiam que o professor escolhesse apenas uma resposta. Dessa forma, o respondente foi levado a refletir e escolher a resposta trouxesse maior representação sobre o que ele observa e compreende da extensão nas Fatecs.

Na visão de 42% dos respondentes, as atividades extensionistas são desenvolvidas em parceria com a comunidade externa, 22% consideram que a extensão não é contemplada da mesma forma que o ensino, 16% indicaram a

interdisciplinaridade e apenas 15% entendem que há articulação das práticas extensionistas com o ensino e a pesquisa (Gráfico 26).

Gráfico 26 - Característica da extensão



Fonte: elaboração própria.

De certa forma, esses resultados sugerem que há uma relação das UE com a comunidade externa, de modo que as ações extensionistas parecem contemplar, em alguma medida, a pretendida interação dialógica e um direcionamento para o impacto e transformação social (FORPROEX, 2012). A parceria das comunidades interna e externa, percebida pelos docentes, parece sugerir que as ações procuram atender aos interesses e necessidades da comunidade, e se estabelecem de maneira bilateral, ou seja, por meio de associações não hegemônicas com participação efetiva da comunidade (CORRÊA, 2003).

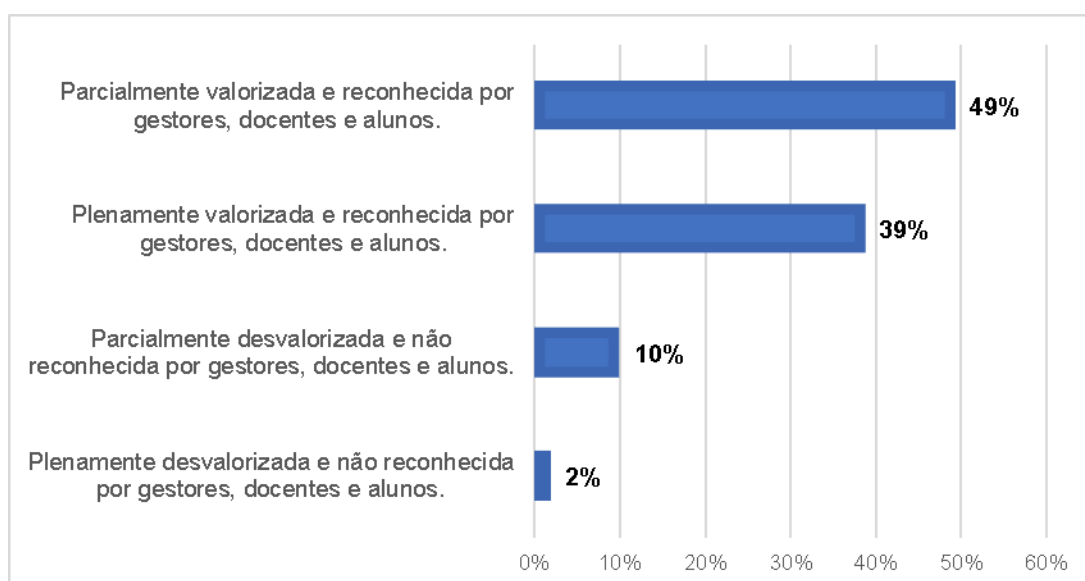
Por outro lado, há uma porcentagem significativa de professores que têm a percepção de que a extensão não é valorizada como o ensino e a pesquisa. Mesmo que uma parte dos docentes tenha uma visão contrária, este é um debate extremamente importante a ser realizado pelas UE, pois além da indissociabilidade estar expressa na CF, a articulação ensino, pesquisa e extensão estrutura a concepção e práticas das DCE (BRASIL, 1988; 2018a).

Tauchen e Fávero (2011) têm a visão de que, para fomentar a articulação do tripé acadêmico, além de espaços de diálogos com a comunidade interna e externa que promovam esses debates, é necessária a capacitação permanente dos

professores e a valorização das ações por meio de programas de avaliação. Para os autores, a articulação precisa ser institucionalizada, de forma que esteja contemplada em cada atividade acadêmica. Para que a IES cumpra sua função de produzir conhecimento pluriversitário e torná-lo acessível, é imprescindível que as atividades de ensino, pesquisa e extensão sejam valorizadas por igual, desenvolvidas de maneira articulada e envolvam a sociedade (SERVA, 2020).

Quanto à valorização da extensão, ao lado do ensino e da pesquisa, 49% dos professores afirmaram que a extensão é parcialmente valorizada e 39% consideram plenamente valorizada (Gráfico 27).

Gráfico 27 - Valorização da extensão



Fonte: elaboração própria.

Observa-se, portanto, que a maior parte dos respondentes considera que há ao menos certa valorização da extensão na IES, o que pode ser considerado como um passo importante para o constante desenvolvimento da extensão na instituição.

A importância dessa valorização pode ser vista no depoimento de dois docentes, quando questionados sobre o que teriam para registrar sobre a extensão em relação à sua vida, formação acadêmica e exercício da profissão. O primeiro depoimento trazido diz respeito ao valor da extensão para a sociedade.

Já ministrei [...] dezenas de cursos de extensão. São uma excelente oportunidade para divulgar conhecimentos que não fazem parte dos currículos de graduação. Hoje, porém, sinto-me desestimulado a oferecer [...] por causa da desvalorização da sociedade [...]. É frustrante propor um projeto [...] e contar apenas com poucos alunos [...]. Atualmente, [...], tenho dado

preferência a projetos internos de cunho técnico-administrativo, que são muito necessários.

O segundo está ligado ao exercício da profissão docente.

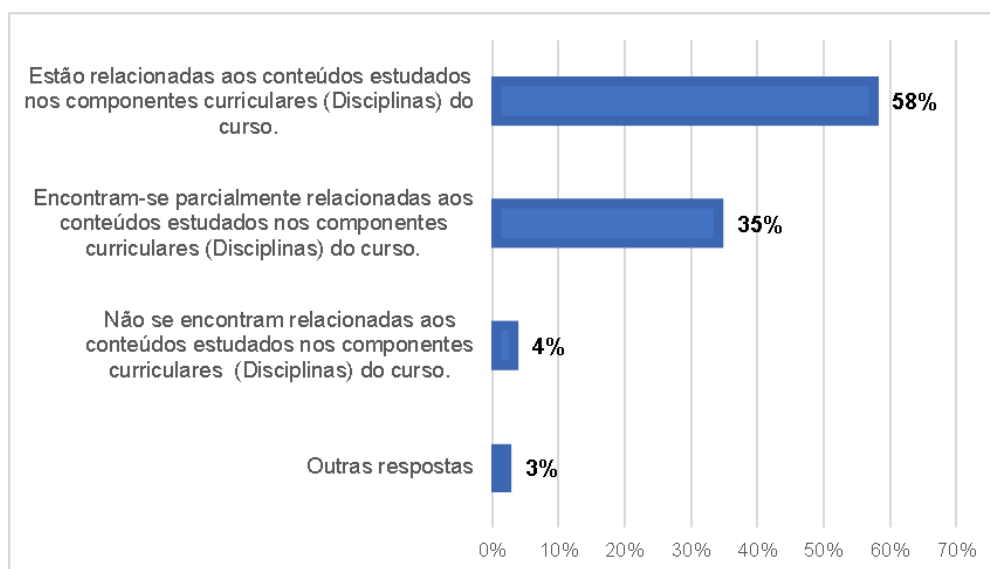
Durante minha formação acadêmica tive pouco envolvimento com a extensão, hoje sinto que à época o curso não promovia ou valorizava ações de extensão. Atualmente, como docente, sinto que o envolvimento com a extensão faz com que eu me sinta mais responsável pelo exercício da minha profissão e mais consciente da importância da Fatec para a sociedade onde está inserida.

Por estes depoimentos é possível considerar que a valorização da extensão é essencial para que os projetos e ações estejam de acordo com as diretrizes e os princípios extensionistas para que não se transformem em meros espaços para realização de funções que nada contribuem para a formação acadêmica, para a construção e compartilhamento de conhecimentos junto à sociedade, para a transformação social, entre outras finalidades esperadas desta essencial missão acadêmica.

Para Calderón, Pessanha e Soares (2007) as ações extensionistas têm real sentido apenas quando forem apropriadas e executadas pelos cursos superiores, em articulação com o ensino e a pesquisa. Além disso, a compreensão do valor da extensão é fundamental para o exercício da docência no ensino superior, pois de fato quem materializa a articulação das missões acadêmicas é o professor em conjunto com seus alunos em diálogo com a sociedade.

Sobre a relação com os componentes curriculares, na visão de 58% as práticas extensionistas estão relacionadas com as disciplinas dos cursos e 35% consideram uma relação parcial, totalizando 93% que consideram haver alguma relação das ações com os componentes curriculares (Gráfico 28).

Gráfico 28 - Relação com os componentes curriculares



Fonte: elaboração própria.

Essa percepção docente torna o resultado dessa questão bastante satisfatório quando se olha para a Meta 12.7, do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que está relacionada à curricularização da extensão e que foi regimentada pela DCE. Além disso, o próprio conceito das DCE estabelece que a extensão é a atividade que se integra à matriz curricular dos cursos de graduação (BRASIL, 2018a).

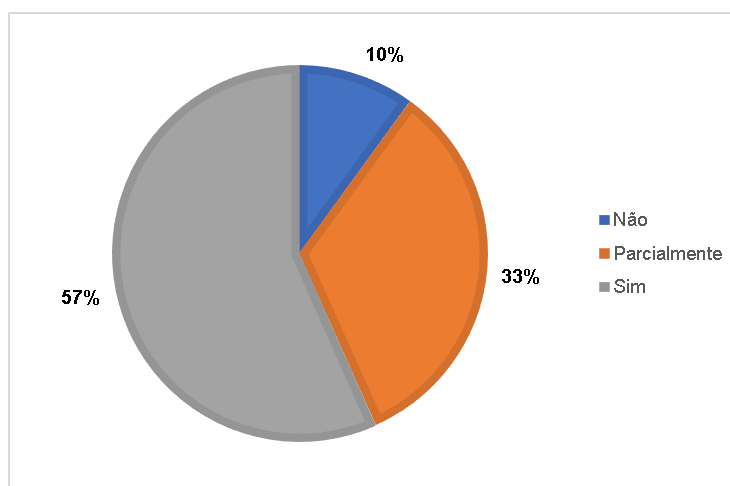
Apesar de ainda não haver diretrizes institucionais para a curricularização da extensão nas Fatecs, este resultado de certa maneira sugere que as UE estão nesta direção, indicando que há uma preocupação em proporcionar aos alunos uma formação que estimule o pensamento crítico e responsável, que tenham a capacidade de avaliar e compreender os impactos decorrentes das suas atividades profissionais diante do ser humano, do ambiente e da sociedade (BRASIL, 2018a; OLIVEIRA; FREIRE. BATISTA, 2020).

Segundo a percepção de parte considerável dos docentes (58%), é possível inferir que a extensão se constitui como parte integrante das dinâmicas pedagógicas no processo de formação do aluno e da produção do conhecimento, envolvendo professores, alunos e a comunidade em práticas que flexibilizam o conteúdo curricular e promovem a formação crítica (JEZINE, 2004), no entanto, é preocupante constatar que 35% indicaram que as práticas extensionistas encontram-se parcialmente relacionadas com os conteúdos curriculares (Gráfico 28), o que não chega a ser desprezível. Pensa-se que esta questão merece ser aprofundada em estudos futuros.

No caso específico dos CST, Oliveira, Freire e Batista (2020) consideram que as IES que oferecem estes cursos têm o desafio de realizar ações e promover práticas educativas junto às comunidades, que transcendam a sala de aula, em busca de despertar a sensibilidade para questões humanísticas, sociais e ambientais de maneira não dissociada da profissionalização, o que parece que muitas Fatecs vêm perseguindo, inclusive em consonância com a missão e os valores do CEETEPS.

Entre as diretrizes para as ações de extensão, estão a relação entre a IES e a sociedade orientada pelo diálogo, pela troca de saberes, pelo impacto e transformação social (CORRÊA; 2003; FORPROEX, 2012; BRASIL, 2018a). Nesse sentido, os professores foram questionados se ações desenvolvidas nas suas UE promovem o diálogo entre os saberes construídos na Faculdade e os saberes populares. Nesse tocante, 29, 57% afirmaram que há a promoção deste diálogo entre os saberes e 33% afirmam que isso se dá de maneira parcial (Gráfico 29).

Gráfico 29 - Diálogo entre os saberes científicos e populares

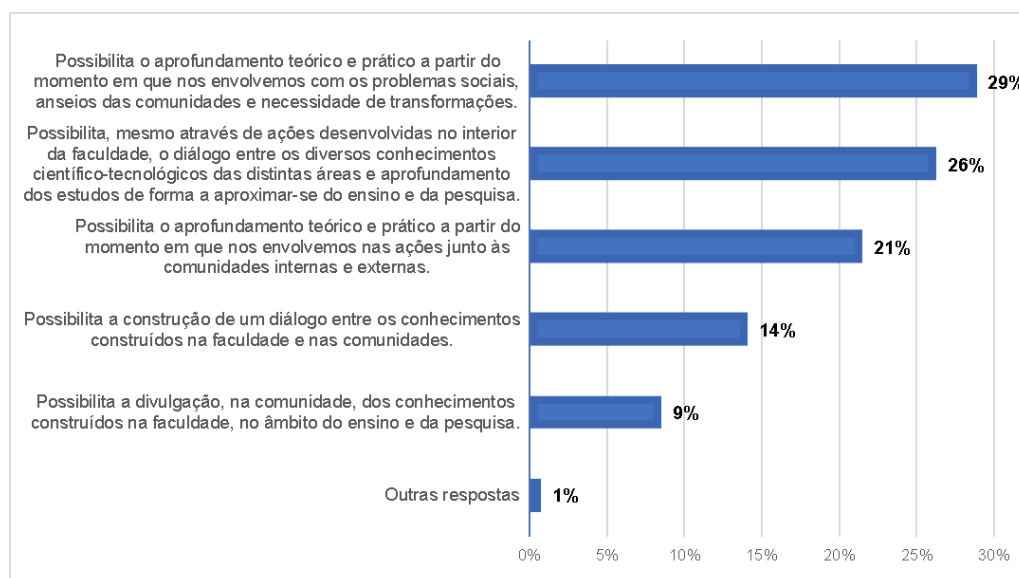


Fonte: elaboração própria.

Nessa questão, os resultados permitem sugerir que as Fatecs promovem suas ações não apenas no sentido de divulgar os saberes (re)produzidos no interior dos seus muros, mas também buscam interagir com a sociedade para produzir novos conhecimentos. Isso pressupõe que a extensão nas Fatecs não se relega à mera prestação serviços ou ao compromisso social das UE, mas também trilha o caminho de estabelecer relações recíprocas com a sociedade, no sentido de associar os saberes científicos e populares, considerando a realidade social, para transformar não apenas a sociedade, mas para transformar também a instituição (JEZINE, 2004).

Ao desenvolver ações de extensão que promovem a relação com a sociedade, como debatido anteriormente, não se pode perder de vista o impacto na formação dos estudantes. Nesse sentido, os docentes foram questionados sobre a forma mais significativa que a extensão pode contribuir para a formação acadêmica dos educandos. Como resultado, nota-se um equilíbrio nas percepções, sendo que uma pequena maioria de 29% acredita que a extensão possibilita o aprofundamento teórico e prático pelo envolvimento nas ações junto às comunidades internas e externas, e 26% consideram que mesmo através de ações desenvolvidas no interior da faculdade, a extensão possibilita o diálogo entre os diversos conhecimentos científico-tecnológicos das distintas áreas, bem como o aprofundamento dos estudos de forma a aproximar-se do ensino e da pesquisa, e 21% acreditam que a extensão possibilita o aprofundamento teórico e prático a partir do envolvimento com os problemas sociais, anseios das comunidades e necessidade de transformações (Gráfico 30).

Gráfico 30 - Contribuição para a formação acadêmica



Fonte: elaboração própria.

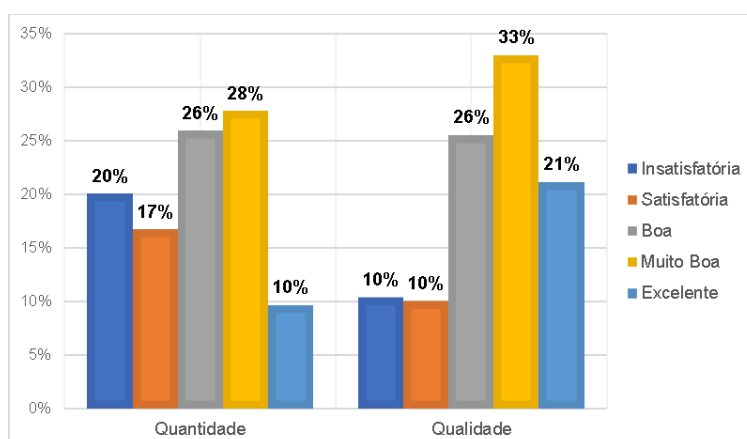
As respostas apresentadas no Gráfico 30, reforçam a percepção levantada na questão anterior de que as ações de extensão nas UE promovem a cooperação das comunidades interna e externa e o diálogo entre os saberes, uma vez que 50% dos respondentes consideram haver o aprofundamento teórico e prático a partir do momento em que há o envolvimento com questões sociais. Além disso, indicam que as Fatecs têm potencial para atuar no sentido de produzir o conhecimento pluriversitário.

Essa percepção é relevante quando se observa que o CEETEPS tem como parte da sua visão estratégica, o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de São Paulo, e da sua missão, o estímulo à produtividade e competitividade da economia paulista. Para atender essas expectativas, acredita-se que não basta a produção do “conhecimento universitário”, ou seja, aquele produzido na IES relativamente descontextualizado em relação às demandas das sociedades (SANTOS, 2011).

Nota-se, portanto, que no olhar dos docentes as ações extensionistas buscam inspiração nas demandas sociais e assim promovem a relação com a comunidade. Isso indica, também, que as Fatecs permitem que a sociedade se insira na ciência, se relacione com a tecnologia e desenvolva interesse pela inovação, conforme preconizado por Santos (2011).

Analisadas as visões dos professores quanto às suas concepções e o desenvolvimento da extensão nas Fatecs, outros fatores importantes a serem examinados dizem respeito à quantidade e à qualidade das ações extensionistas. Em ambos os aspectos, de maneira geral, os docentes avaliam como boas e muito boas (Gráfico 31).

Gráfico 31 - Quantidade e qualidade das ações



Fonte: elaboração própria.

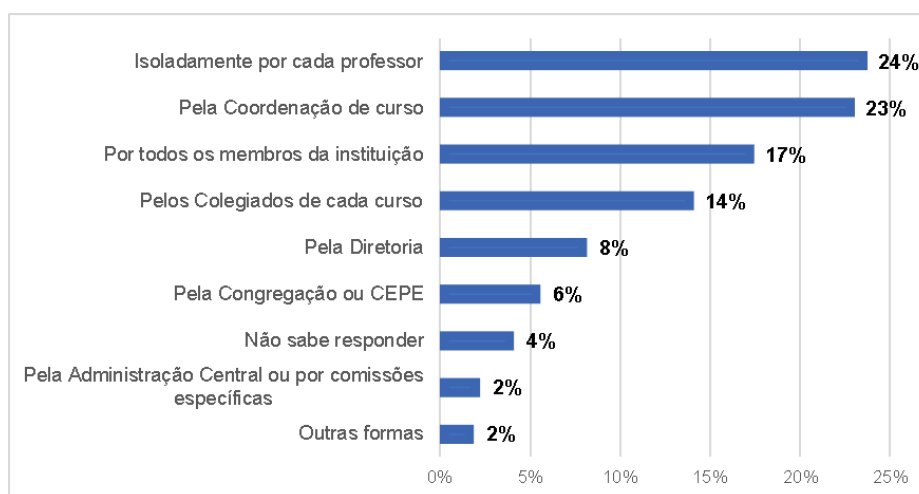
Um ponto a se ter atenção é que foi possível identificar que 39% dos docentes que atuam ou atuaram como membros da CEPE, consideram insatisfatória a quantidade de ações realizadas nas suas Fatecs, o que pode levar a duas suposições: a quantidade de ações poderia ser ampliada ou as ações realizadas não estão passando pelo conhecimento da CEPE. Ao voltar a olhar para os dados referentes ao

conhecimento das ações por função ou cargo exercido, demonstrados no Gráfico 11, a segunda hipótese ganha força, pois os números da CEPE se apresentam abaixo das demais funções, o que pode indicar que as ações de extensão nem sempre cumprem o rito de passar pela apreciação e supervisão deste órgão.

De qualquer maneira, entende-se que há espaço para aprimorar a quantidade e a qualidade das ações por meio de programas de fomento e valorização da extensão, políticas institucionais em âmbito institucional e/ou governamental que deem direcionamento teórico-conceitual, definam diretrizes e objetivos, tipos de ações e metodologias a serem implementadas, de modo que as UE tenham como balizar seus planejamentos (FORPROEX, 2012). A formação continuada (LIBÂNEO, 2018; LÜCK, 2000) é outra frente que pode contribuir, de maneira importante, para o cumprimento da terceira missão da instituição de ensino em foco.

Os docentes também foram questionados sobre a forma como as ações de extensão são planejadas no âmbito das suas UE, sendo que 24% consideram que o planejamento é realizado de maneira isolada pelo professor, 23% consideram que o responsável é o coordenador de curso, 17% têm a percepção de que todos os membros da instituição participam e 14% afirmaram ocorrer pelos colegiados de curso (Gráfico 32).

Gráfico 32 - Planejamento das ações

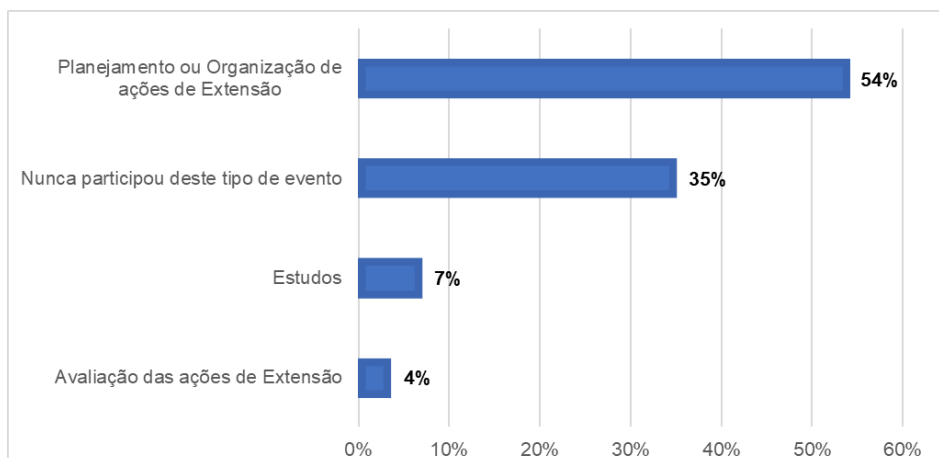


Fonte: elaboração própria.

Em seguida, procurou-se verificar se os professores já participaram de eventos sobre a extensão nas suas UE e qual a finalidade deles. A maior parte dos docentes (54%) afirmou ter participado de eventos de planejamento ou organização de ações

de extensão, mas uma quantidade expressiva de professores (35%) indicou nunca ter participado de eventos deste tipo (Gráfico 33).

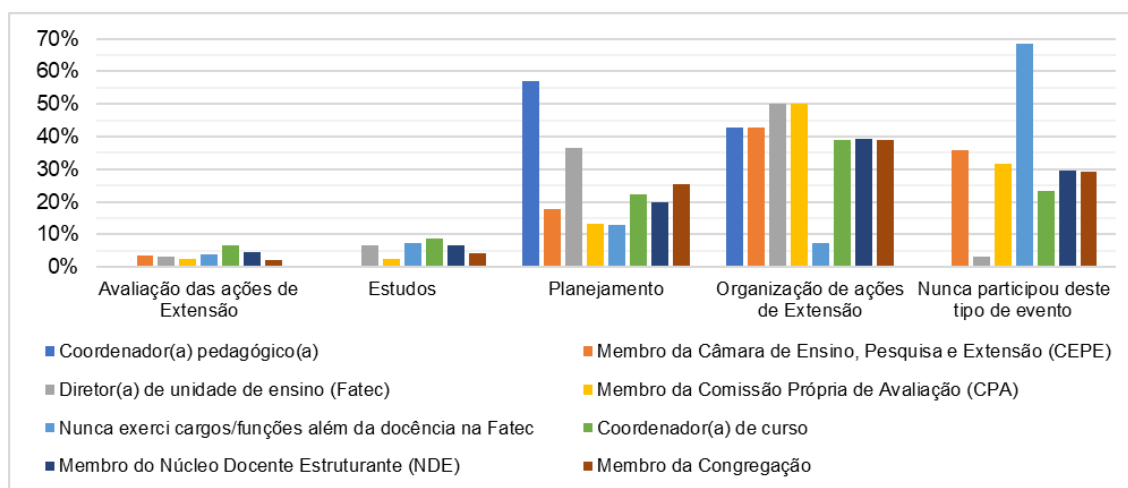
Gráfico 33 - Participação em eventos sobre Extensão na UE



Fonte: elaboração própria.

Ainda, nota-se que os professores que nunca atuaram em outros cargos ou funções se destacam no sentido de nunca terem participado de eventos sobre a extensão nas suas UE (Gráfico 34). O fato de membros da CEPE terem apresentado respostas nessa mesma linha, pode apresentar uma fragilidade no processo.

Gráfico 34 - Participação em eventos de extensão na UE x função



Fonte: elaboração própria.

Em relação ao planejamento da extensão, acredita-se como importante que venha a ser realizado coletivamente, contando com toda a comunidade acadêmica, e que se tenha como direcionamento as necessidades sociais da comunidade onde a UE está inserida, pois só assim a extensão poderá contribuir para que a instituição

cumpra sua função social (SERVA, 2020), com responsabilidade social (CALDERÓN, 2005; CALDERÓN; PESSANHA; SOARES, 2007).

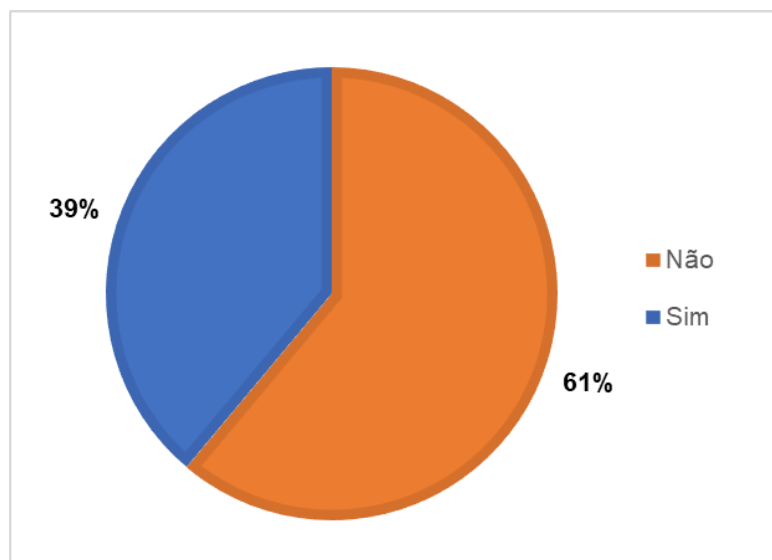
Se o planejamento vier a ser realizado de forma individual e fragmentado em relação ao ensino e a pesquisa, a ação pode atender unicamente ao interesse ou aos critérios do organizador, vindo a culminar, por vezes, no isolamento do trabalho e no afastamento do interesse social para atender interesses específicos. Isso pode, inclusive, causar dificuldades à materialização da prática como sobrecarga na realização das atividades, na falta de tempo e recursos, além de falta de interesse dos atores que se tenta envolver (TAUCHEN; FÁVERO, 2011).

O planejamento isolado tende a focar nos aspectos internos e individuais, negligenciando as transformações e os impactos econômicos, sociais e culturais de interesse coletivo que a extensão pode produzir. Por estes motivos, é importante que os procedimentos de planejamento sejam institucionalizados e envolvam critérios como organização, aprovação, acompanhamento, financiamento e avaliação da extensão (CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020; GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020). Esta institucionalização, aliás, está prevista nas DCE ao estabelecer a inclusão do planejamento e das atividades institucionais de extensão no PDI da IES, e definir que o planejamento, as políticas, a gestão e a avaliação da extensão devem observar os princípios, os fundamentos e os procedimentos definidos na Resolução (BRASIL, 2018a).

As DCE, publicadas em 2018, estabeleceram o prazo de 3 anos para que as IES implantassem suas determinações, no entanto, no ano de 2020 o CNE/CES prorrogou o prazo por 1 ano, alegando dificuldades enfrentadas pelas IES devido à pandemia da COVID-19 que afetou diversos aspectos da gestão acadêmica, de maneira que as IES têm até 19 de dezembro de 2022 para se adaptar às Diretrizes (BRASIL, 2020e).

Considera-se fundamental, portanto, que a comunidade acadêmica tenha conhecimento dos dispostos nas DCE para que a instituição obtenha maior êxito na implantação das suas políticas extensionistas, caso pretenda se adequar à legislação em tempo hábil. Com isto em mente, quando questionados se conhecem as DCE, a maior parte dos professores (61%) informou desconhecer (Gráfico 35).

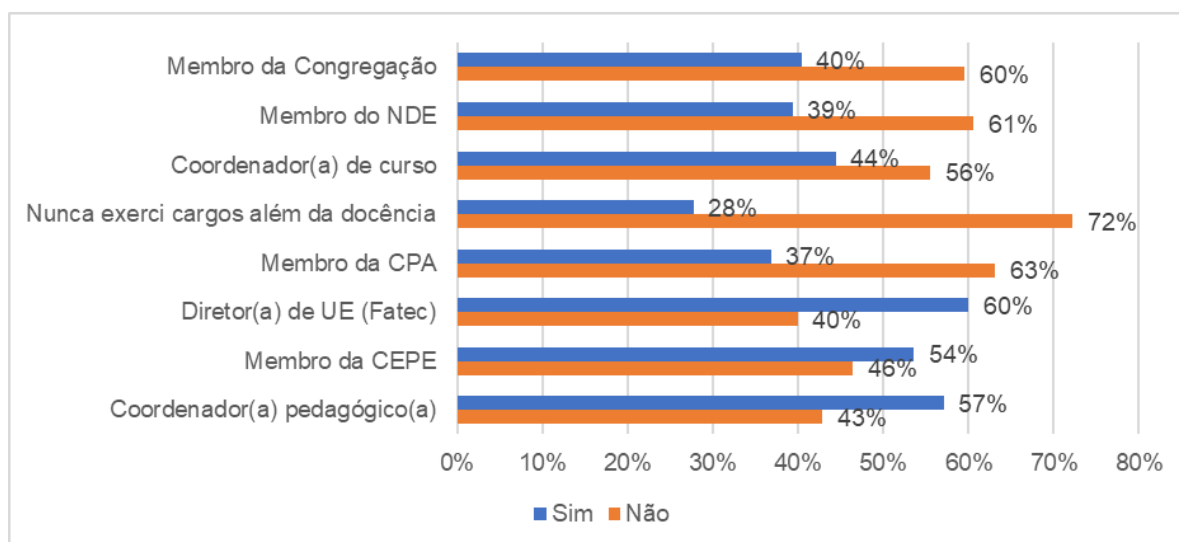
Gráfico 35 - Conhecimento da Resolução nº 7/2018 (DCE)



Fonte: elaboração própria.

Entre os diretores, membros da CEPE e coordenadores pedagógicos há uma maior taxa de conhecimento, nas demais funções o desconhecimento das DCE predomina (Gráfico 36).

Gráfico 36 - Conhecimento da Resolução nº 7/2018 (DCE) x função



Fonte: elaboração própria.

O conhecimento das DCE e dos seus dispostos não é importante apenas por parte dos docentes, mas por toda a comunidade acadêmica, pois entende-se que a construção de uma política de extensão e sua institucionalização deve ser debatida por todos, com envolvimento da comunidade externa. Este debate deve se estruturar

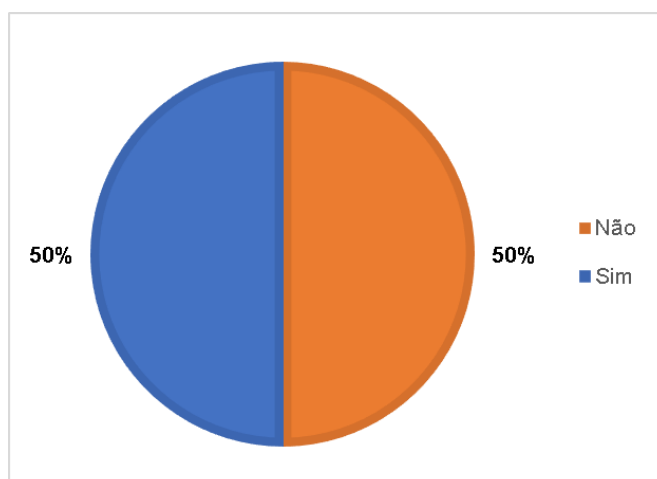
em conceitos e diretrizes claros, para que as características essenciais previstas nas DCE sejam contempladas nos instrumentos institucionais e compreendidas de maneira ampla pela comunidade acadêmica interna e externa (BRASIL, 2018a; CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2020).

De acordo com as DCE, entre as características da extensão que devem ser contempladas estão a autoavaliação crítica, a articulação com o ensino e a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação docente e a relação com a sociedade (BRASIL, 2018a). Para Gavira, Gimenez e Bonacelli (2020), consultas e esclarecimentos sobre o tema devem ser realizados junto à comunidade acadêmica, mas debates mais técnicos e estruturantes, como a inserção das práticas na matriz curricular, ajustes nos PPCs ou nos demais documentos normativos, devem ser tratados em comissões específicas de extensão.

Do ponto de vista do planejamento e da efetivação das práticas por parte dos docentes, as autoras apontam para a dificuldade encontrada em materializar as dimensões “interprofissional” e “interdisciplinar” e em planejar ações que possibilitem maior liberdade e protagonismo aos alunos. Do ponto de vista institucional, as autoras mencionam dificuldades em articular e convencer a comunidade acadêmica da importância em se envolver nas ações. Em ambos os casos, reforça-se a percepção de que é ainda mais importante que todos tenham conhecimento das concepções, diretrizes, princípios, práticas e modalidade da extensão estabelecidas nas DCE (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020).

Com o propósito de identificar se há avanços nas Fatecs em relação à institucionalização da extensão por meio de instrumentos oficiais, os docentes foram questionados se em suas UE há algum plano ou política de extensão. Aqui, houve a divisão absoluta de 50% para o “sim” e 50% para o “não” (Gráfico 37).

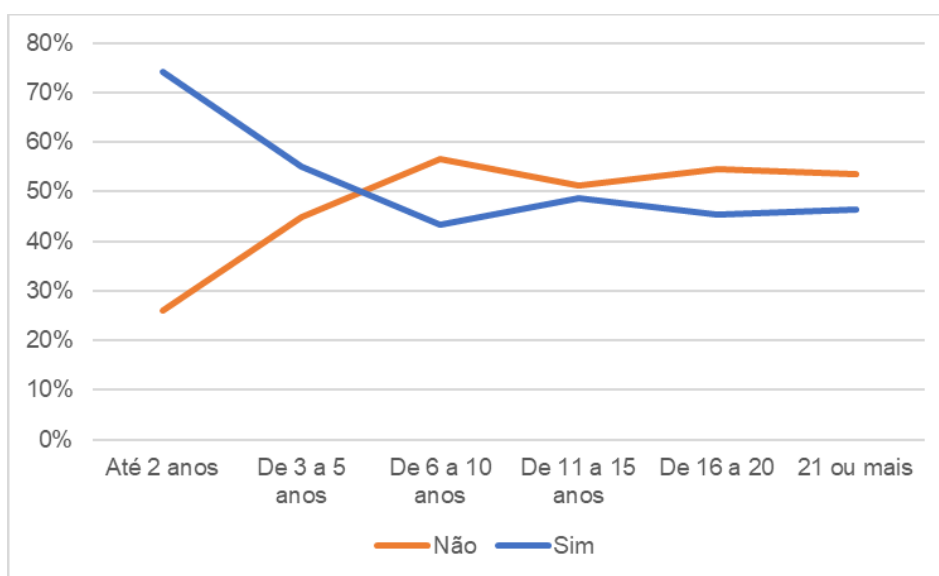
Gráfico 37 - Existência de plano ou política de extensão na UE



Fonte: elaboração própria.

Entendeu-se necessário olhar para esses resultados pelo ponto de vista da experiência dos professores nas Fatecs, de forma que o Gráfico 38 mostra que ao cruzar as repostas sobre a existência de plano ou política de extensão com o tempo de casa, é possível observar que os docentes iniciam com a percepção de que há tal instrumento e com o passar do tempo percebem ou desenvolvem certa dúvida sobre esta questão.

Gráfico 38 - Percepção da existência de plano ou política de extensão x tempo de casa

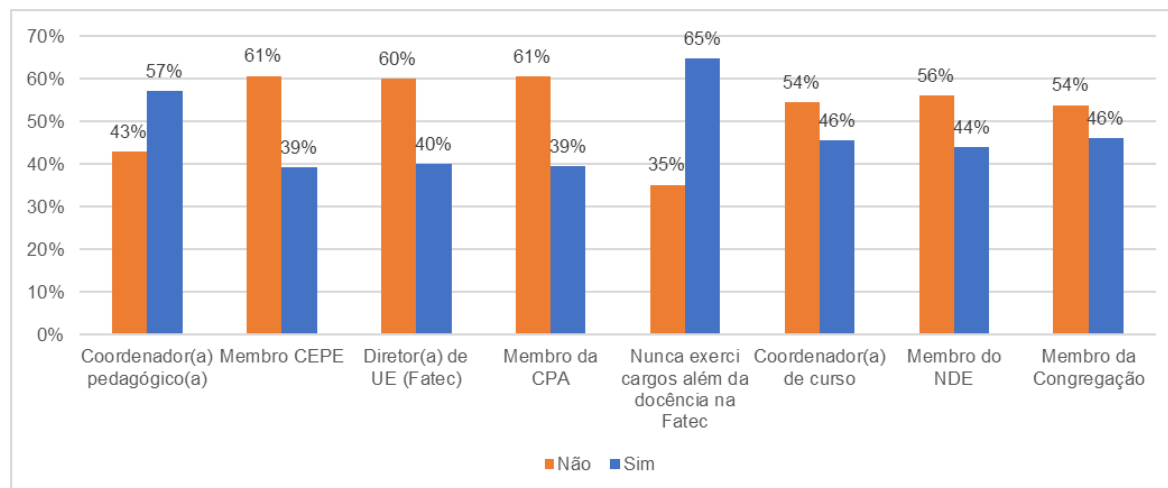


Fonte: elaboração própria.

Para ampliar ainda mais o olhar para essa questão, buscou-se ainda identificar esta percepção de acordo com a função exercida pelo docente (Gráfico 39). Neste caso, nota-se que entre os docentes que nunca exerceram outras funções e os

coordenadores pedagógicos predomina a percepção da existência do instrumento, enquanto nas demais funções, sobretudo, Membros da CEPE, Diretores e Membros da CPA, a percepção é contrária.

Gráfico 39 - Percepção da existência de plano ou política de extensão x função



Fonte: elaboração própria.

Procurou-se confirmar algumas das informações visitando o *website* de diversas UE, principalmente daquelas que fizeram mais menções positivas a esta pergunta, tendo sido possível observar que algumas Fatecs possuem páginas de programas ou regulamentos de extensão. Observou-se ainda que as páginas que mencionam a extensão estavam voltadas para a divulgação e inscrição em projetos, eventos e cursos, grupos de pesquisa, Escola de Inovadores (vinculada ao Inova CPS), além de páginas de apresentação das CEPE. Neste ponto, por questões de sigilo, não serão citados os endereços *web* destas UE. Acrescente-se que não foram identificadas diretrizes institucionais que orientam as UE a elaborarem suas políticas ou planos de extensão, nem qualquer regulamento que determine esta obrigação para as instituições, isoladamente.

Do total de 270 professores que responderam ao questionário, 71 afirmaram conhecer as DCE e existir Plano ou Política de Extensão na sua UE, destes, 51% consideram haver relação parcial entre a DCE e a Política de Extensão da UE e 45% consideram haver relação integral.

Como uma síntese das análises realizadas, elaborou-se uma matriz SWOT com as forças, fraquezas oportunidades e desafios identificados (Quadro 6).

Quadro 6 - Matriz SWOT da extensão no CEETEPS

FORÇAS	FRAQUEZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das ações; • Parcerias com a comunidade externa; • Relação com os componentes curriculares; • Diálogo entre os saberes; • Aprofundamento teórico-prático; • Envolvimento da sociedade; • Compromisso do CEETEPS com o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de SP; • Alinhamento da Missão, Visão, Valores, Objetivos e Diretrizes do CEETEPS com as diretrizes extensionistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco envolvimento e conhecimento dos docentes com menos de 2 anos; • Pouca oferta e participação em eventos sobre a extensão; • Participação abaixo da taxa de conhecimento; • Planejamento, execução e avaliação realizados de maneira isolada pelo professor; • Falta de diretrizes institucionais e procedimentos para orientar as UE sobre o planejamento e a operacionalização da extensão; • Falta de um sistema de informação para gestão da extensão.
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • Expandir a divulgação por canais digitais, para ampliar o conhecimento e a valorização das ações; • Criar procedimentos de avaliação crítica integrada e sistema de indicadores, para melhorar a qualidade, a valorização e o interesse na extensão; • Implantar um sistema integrado de informação para gestão da extensão; • Promover mais eventos sobre a extensão, a fim de ampliar o conhecimento sobre esta missão acadêmica e o envolvimento de toda a comunidade; • Ampliar a variedade de tipos de ações realizadas para além de palestras, cursos, oficinas e seminários; • Ampliar o envolvimento e o conhecimento dos órgãos colegiados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo para se adequar à Resolução nº 7 de 2018; • Falta de interesse devido às dificuldades apontadas: baixa carga horária docente e falta de recursos destinados às atividades de extensão; • Incertezas da comunidade acadêmica sobre as concepções e diretrizes extensionistas que podem levar a equívocos no planejamento e materialização das ações; • Baixo interesse do corpo discente e da comunidade externa; • Documentos institucionais vigentes possuem poucas orientações que permitam aos docentes compreender de forma clara a concepção de extensão do CEETEPS.

Fonte: elaboração própria.

A análise permitiu demonstrar a percepção dos professores sobre o desenvolvimento das ações extensionistas nas Fatecs, bem como seus entendimentos e concepções acerca desta importante missão acadêmica. Além disso, foi possível evidenciar que o corpo docente, apesar de às vezes relatar pouco conhecimento sobre o tema, entende a sua importância à formação acadêmica do estudante e para o desenvolvimento institucional das UE, além do mais, suas

percepções indicam haver importantes alinhamentos das práticas desenvolvidas com os preceitos extensionistas de diversos autores referenciados neste estudo e com as próprias DCE. Em um sentido amplo, a percepção dos professores sugere que as Fatecs, apesar das fraquezas e ameaças identificadas, desenvolvem espaços de aprendizagem que permitem ir além da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propôs responder como “ocorre o funcionamento da extensão em Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo?”. Para tanto, definiu-se como objetivo geral, “analisar as concepções e o desenvolvimento da extensão no âmbito da Educação Profissional de Nível Tecnológico do CEETEPS”.

O estudo se deu por meio da análise dos principais documentos institucionais que regem o funcionamento das unidades de ensino superior (faculdades) do CEETEPS, bem como a análise das concepções da extensão na perspectiva dos docentes da instituição. Antes, no referencial teórico, buscou-se conhecer as concepções e a organização da educação profissional de nível tecnológico no país, bem como dos CST, além dos aspectos históricos, conceituais, legais e a importância da extensão para a formação acadêmica nesta modalidade de educação superior.

O envolvimento do pesquisador com as ações extensionistas e com a gestão de CST foi o que gerou a inquietação para explorar e debater a efetivação da extensão na educação superior do CEETEPS, pois é perceptível no cotidiano acadêmico das Fatecs que inúmeras ações extensionistas são realizadas. No entanto, é preciso admitir que isso ocorre sem a existência de um plano, política ou diretriz institucional que possa orientar as UE de maneira uniforme quanto ao planejamento, gestão, operacionalização, registro e avaliação sistemática das ações extensionistas.

O debate sobre a extensão ocorre no Brasil desde a década de 1930, tendo sido intensificado com a criação do FORPROEX e a determinação da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão pela CF, na década de 1980. A partir de 2004, com a instituição do SINAES, a extensão passa a compor os critérios de avaliação da qualidade das IES e o debate ganha novos contornos, sobretudo, após 2018, devido ao estabelecimento das DCE, que vieram para regulamentar as atividades de extensão nos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares.

Para a análise dos dados coletados nas pesquisas documental e de campo, adotou-se a concepção e as diretrizes extensionistas estabelecidas nas DCE. Mas, também se considerou a PNEU e os levantamentos realizados no referencial teórico, no intuito de contribuir com as reflexões sobre a diversidade conceitual e as diferentes formas de materialização das práticas extensionistas ao longo da trajetória histórica

da educação superior e da própria extensão, que de todo modo contribuíram à elaboração e a posterior publicação das DCE.

A partir dos referenciais teóricos, entendeu-se que a característica profissionalizante dos CST faz com que suas práticas educativas sejam realizadas com foco na formação de tecnólogos capazes de atuar rapidamente nas suas profissões, o que exige intensa relação destes cursos com o mercado de trabalho. No entanto, as IES que se dedicam à oferta de CST não devem permitir que o foco na formação profissional desprestigie a formação cidadã dos estudantes, de maneira que a gestão destas instituições e cursos devem estar atentas ao fomento das relações da sua comunidade acadêmica com a comunidade externa.

Depreende-se, portanto, que os CST devem preparar o trabalhador para do exercício da sua profissão e capacitá-lo quanto ao uso e desenvolvimento de tecnologias, outrossim, devem contribuir para a formação integral do estudante, no sentido de formar cidadãos aptos a exercerem suas profissões com ética, senso de responsabilidade, respeito ao ser humano e ao meio ambiente, de forma que a IES desenvolva suas atividades em direção aos interesses da sociedade.

Logo, este estudo levou a entender que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão deve estar no cerne da formação acadêmica nos CST, pois as práticas extensionistas são essenciais para o alinhamento das IES com a sociedade, e têm importante valor para a formação de profissionais críticos de suas próprias ações na sociedade.

O estudo do mais recente instrumento legal sobre a extensão no país, ou seja, as DCE, mostrou que a formação cidadã dos estudantes e a articulação do tripé acadêmico, assim como a interação dialógica e a relação de impacto com a sociedade, a troca dos saberes científicos e populares, o olhar para os anseios da comunidade externa, entre outros pontos, passaram a estruturar a concepção e as práticas da extensão, colocando-a na posição de missão acadêmica tão importante quanto o ensino e a pesquisa para a construção e compartilhamento do conhecimento pluriversitário. Entende-se que essas diretrizes extensionistas já estavam em debate há anos, mas é importante ressaltar que por meio das DCE elas passaram a ter efeito normativo para as IES no país.

Após a análise documental e a aplicação dos questionários, foi possível observar, contudo, que ainda há um caminho a ser trilhado para a institucionalização da extensão nos CST das Fatecs, tendo por base a desejável formulação de um ou mais instrumentos institucionais, como planos ou políticas, que orientem o planejamento e a efetivação das ações com foco nas DCE. Até mesmo à reformulação de questões referentes à extensão nos documentos institucionais estudados, podem fazer parte desta trajetória a ser percorrida, pois foram identificados alguns pontos, ou lacunas conceituais, que podem induzir os diferentes atores envolvidos a certos equívocos e os levem a conduzir/desenvolver práticas incoerentes com as diretrizes extensionistas.

Apesar disso, notou-se a existência de pontos de convergência entre a percepção dos docentes e os documentos institucionais, com as diretrizes definidas pelas DCE. De forma que, por meio da análise dos dados, foi possível sugerir que as ações extensionistas desenvolvidas nas Fatecs, permitem o envolvimento da comunidade externa e possibilitam espaços de diálogo entre os saberes científicos e populares. Além disso, depreende-se que tanto os docentes como a instituição, têm consciência da relevância da extensão para a formação acadêmica, pois percebeu-se que a maior parte das ações extensionistas, segundo os professores, estão relacionadas com os componentes curriculares e contam com participação de atores externos às UE, possibilitando o aprofundamento teórico-prático e contribuindo para a construção do conhecimento pluriversitário.

Outra constatação importante é a de que os professores possuem conhecimento do que é realizado, normalmente por meio da comunicação direta dos diretores e coordenadores, que desempenham papel importante na divulgação das ações. Nesse sentido, entende-se que essa forma de comunicação está mais voltada para dentro da IES do que direcionada para a comunidade externa. Embora os *sites* e redes sociais tenham sido bem citados pelos professores, identificou-se que muitos docentes consideram haver a necessidade de intensificar o uso destes meios de divulgação, talvez por este motivo alguns professores consideram importante desenvolver ações que aumentem o interesse do corpo discente e da comunidade externa.

Ainda que professores demonstrem conhecimento das ações, um ponto de preocupação é a queda que se observa entre o nível de conhecimento em relação ao

envolvimento nas ações. Isso permite inferir que as dificuldades relatadas pelos docentes para desenvolver ou participar das ações, apresentam-se como desafios ao CEETEPS, caso seja de interesse da instituição ampliar o envolvimento da comunidade acadêmica com a extensão.

Entretanto, há indícios de que professores que possuem menos de dois anos de contrato e têm vínculo por tempo determinado com as UE, não se envolvem com a extensão na mesma intensidade daqueles que possuem vínculo contratual por tempo indeterminado e já estão há mais de 2 anos no CEETEPS, o que pode representar uma fragilidade num possível processo de institucionalização. Por outro lado, observa-se que docentes com cargo efetivo, além de se dedicarem mais às ações, desenvolvem maior conhecimento sobre a extensão nas suas UE.

Essa fragilidade merece ser observada, pois o CEETEPS estabelece que o docente é o responsável por articular o ensino, a pesquisa e a extensão, ao mesmo tempo, os resultados apontaram para uma predominância no planejamento, execução e avaliação das ações extensionistas de maneira isolada pelo professor. Acredita-se, contudo, que seja importante ampliar o envolvimento e o conhecimento dos órgãos colegiados no planejamento e controle do que se realiza em termos de extensão nas UE.

Entre as estratégias que podem contribuir para ampliar o envolvimento e o conhecimento da extensão, estão a divulgação das ações, planejadas e realizadas, nos canais digitais e a criação de procedimentos de avaliação com indicadores mínimos de desempenho e impacto. Considera-se que ambas as ações tendem a contribuir com a visibilidade, e conseqüentemente, com o interesse nessa missão acadêmica, além de promover a melhoria contínua da qualidade e promover a sua valorização.

Outro ponto que convém destacar nessas considerações finais, é que além da ausência de uma política institucional, não há um sistema integrado de informação por meio do qual as UE possam registrar suas ações e evidenciar as práticas extensionistas desenvolvidas no cotidiano das Fatecs. Tal instrumento poderia representar um importante avanço no planejamento e gestão estratégica, não apenas da extensão, mas de todas as demais funções acadêmicas.

A consolidação das informações de todas as Fatecs poderia trazer novos olhares para as potencialidades da educação superior do CEETEPS, retroalimentar o ensino e a pesquisa sob novas perspectivas de cooperação entre as diferentes UE e outras instituições nacionais e internacionais, contribuir para o estabelecimento de parcerias que possam trazer oportunidades para docentes e discentes, oxigenar a vida acadêmica do CEETEPS e das suas unidades de ensino superior, de maneira a enriquecer ainda mais as experiências vividas, as práticas pedagógicas desenvolvidas, os programas e políticas públicas do Estado e os conhecimentos produzidos na instituição.

O CEETEPS, em relação à educação superior, orienta suas UE a contribuir para o desenvolvimento social e econômico, por meio de ações e práticas acadêmicas que estejam em consonância com as necessidades do mercado, com estreita atenção para os avanços tecnológicos e para a promoção da inovação, sem perder de vista os anseios e a participação da sociedade na produção e transmissão dos conhecimentos construídos.

Espera-se que este estudo tenha cumprido não apenas o objetivo de analisar as concepções e o desenvolvimento da extensão nas Fatecs, mas também venha trazer mais luz à questão da extensão na educação superior do CEETEPS, de modo a ampliar e fomentar a discussão e o interesse sobre este tema tão relevante às IES em todo o país, atualmente.

Ademais, ao colaborar para que este debate seja conduzido na instituição, enseja-se contribuir para reflexões acerca da institucionalização da extensão nas Fatecs, incentivando e promovendo o interesse por novas iniciativas de gestão, controle, monitoramento e avaliação das práticas extensionistas nas UE e, conseqüentemente, com repercussões positivas nos níveis tático e estratégico do CEETEPS.

Mas, além disso, busca-se despertar para a reflexão conceitual e o espírito extensionista que pode haver em cada docente ou profissional da educação superior, que preze pelos ideais de vida justa, digna e com oportunidades iguais para todos.

Acredita-se que este estudo possa contribuir também com outras IES públicas ou privadas que tenham interesse no tema da extensão na educação superior, especialmente, ao se tratar de CST; assim como para reflexões das próprias Fatecs

para a realização de intervenções locais que busquem o aprimoramento das ações extensionistas.

Para finalizar, se reconhece aqui as contribuições da presente pesquisa, mas considera-se que há diversas possibilidades de aprofundar os estudos sobre o tema, especialmente nas Fatecs. Sugere-se, portanto, a realização de estudos futuros que abordem questões como a dinâmica referente aos registros das informações das ações extensionistas, que podem culminar no desenvolvimento de um sistema de informação para gestão da extensão. Antes, porém, acredita-se ser fundamental entranhar-se nos estudos e dedicar esforços coletivos na construção de uma política institucional de extensão na educação superior do CEETEPS, da qual, aliás, o já referido sistema de informação da extensão, poderá fazer parte.

REFERÊNCIAS

ABC. **Sítio da Associação Brasileira de Ciências: História**. 2020. Disponível em: <http://www.abc.org.br/a-instituicao/memoria/historia/>. Acesso em: 01 de out. de 2020.

ABC. **Academia Brasileira de Ciências e os caminhos da pesquisa científica no Brasil**. Rio de Janeiro: ABC, 2016. Disponível em: <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6867.pdf>. Acesso em: 01 de out. de 2020.

ABE. **Sítio da Associação Brasileira de Educação: Breve histórico**. 2020. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos>. Acesso em: 01 de out. de 2020.

ALVES, L. S.; GOMES, S. C. M. A.; BALLERINI, A. P. A contribuição dos cursos de extensão na formação profissional e regulamentação do setor de eventos. In: ALMEIDA, I.B.; BATISTA, S.S.S. (Org.). **Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 27-38.

AZEVEDO, M.M.; BATISTA, S.S.S.; VICARI, A.P. Internacionalização da educação profissional e tecnológica no Brasil: trajetórias do Centro Paula Souza–São Paulo. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e656996505, 2020.

BATISTA, S.S.S. Educação profissional e tecnológica: politecnia e emancipação. In: ALMEIDA, I.B.; BATISTA, S.S.S. (Org.). **Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 27-38.

BATISTA, Z. N.; KERBAUY, M. T. M. A gênese da extensão universitária brasileira no contexto da formação do ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.13, n.3, p. 916-930, jul./set., 2018.

BIANCOLINO, C.A.; KNISS, C.T.; MACCARI, E.A.; RABECHINI Jr., R. **Protocolo para elaboração de relatos de produção técnica**. Revista de Gestão e Projetos – GeP, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 294-3-7, mai./ago. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906**. Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Industria e Commercio. Rio de Janeiro, 1906.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 de set. de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1931b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

_____. **Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

_____. **Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

_____. **Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

_____. **Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 05 de jan. 2021.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 05 de jan. 2021.

_____. **Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969.** Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília: Presidência da República, 1969a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 de jan. 2021.

_____. **Decreto-Lei nº 916, de 8 de outubro de 1969.** Cria a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária CINCRUTAC - e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1969b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0916.htm. Acesso em: 24 de set. 2021.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

_____. **Perfil da extensão universitária no Brasil.** MEC/Sesu. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

_____. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta o Sistema Federal de Ensino. Brasília, 1997.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a.

_____. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições. Brasília, 2001b.

_____. **Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2004.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006a.

_____. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST).** 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 7.423, de 31 de dezembro de 2010.** Regulamenta a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o Decreto no 5.205, de 14 de setembro de 2004. Brasília, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7423.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

_____. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST).** 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, 2010b.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

_____. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST)**. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

_____. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 2017.

_____. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=62611>. Acesso em: 24 de ago. 2020.

_____. **Parecer CNE/CES nº 608/2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 20 de fev. 2020.

_____, INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgação dos Resultados – Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: MEC, 2019a.

_____. **Falas do trono: desde o ano de 1823 até o ano de 1889**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019b.

_____. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao-paginas-unicas/conheca-a-historia-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 27 de set. de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 25 de out. de 2020.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2019: Divulgação dos resultados**. Brasília: MEC, 2020c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/A_presentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 25 de out. de 2020.

_____. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Brasília: MEC, 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em 10 de jan. de 2021.

_____. **Parecer CNE/CES nº 498/2020**. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Brasília: Ministério da Educação, 2020e.

CALDERÓN, A. I. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. **Estudos**, v.23, n.34, p. 13-27, 2005.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação Educacional: uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.6, n.1, p. 167-183, mai. 2013.

CALDERÓN, A. I.; PESSANHA, J. A. O.; SOARES, V. L. P. C. **Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares**. São Paulo: Xamã, 2007.

CALDERÓN, A.I.; PEDRO, R.F.; VARGAS, M.C. **Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco**. Interface, v.15, n.39, p.1185-98, out./dez. 2011.

CARBONARI, M. E. E, PEREIRA, A. C. A. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**. v.10, n.10, pp. 23-28, 2007.

CARVALHO, M.A.M. **Nilo Peçanha e o sistema federal de escolas de aprendizes artífices: 1909 a 1930**. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 305. 2017.

CARVALHO, M.L.M.; BATISTA, S.S.S. Cem anos de educação profissional e tecnológica pública no estado de São Paulo: entre a celebração e a avaliação. In ALMEIDA, I.B.; BATISTA, S.S.S. (Orgs.). **Educação tecnológica: reflexões, teorias e práticas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: **Reunião anual da ANPED**, 27, 2004, Caxambu. Textos. Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-16.

COMTE-SPONVILLE, A. **Dicionário filosófico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COOPER, D.R; SCHINDLER, P.S. **Métodos de pesquisa em administração**. 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.

CORRÊA, E.J. **Extensão universitária, política institucional e inclusão social**. Rev. Bras. Extensão Universitária, v.1, n.1, p. 12-15, Jul./Dez. 2003.

CORTELAZZO, A.L. Natureza dos Cursos Superiores de Tecnologia. In: ALMEIDA, I.B.; BATISTA, S.S.S. (Org.). **Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 13-25.

COVER, I. Práticas de extensão no ensino médio integrado: construindo possibilidades de emancipação. **Anais do X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos quantitativos, qualitativos e mistos**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. P. Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e90670, 2020.

CUNHA, L.A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** 3 Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DELGADO, D. M. A educação profissional e tecnológica e a C & T no Brasil: cultura científica e o tripé ensino, pesquisa e extensão. In FREIRE, E.; VERONA, J.A.; BATISTA, S.S.S. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica: extensão e cultura.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

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

FAVRETTO, J.; MORETTO, C.F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 407-424, abr.-jun. 2013.

FOLIGNO, A.Z.; SILVA, F.L.; MACHADO, M.M. **Extensão universitária: estudo bibliométrico da produção científica brasileira (2010-2020).** XV Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional – Desafios de uma Sociedade Digital nos Sistemas Produtivos e na Educação, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo – SP, Brasil, 11 a 12 de novembro, 2020.

FOLIGNO, A. Z.; SILVA, F. L.; MACHADO, M. M.; BATISTA, S. S. S.; FREIRE, E. Curricularização da extensão e cultura: uma análise da resolução CNE/CES 7/2018. **Art In Series – Evento Online de Cultura, Audiovisual, Comunicação e Arte**, FEMA, CPS, UAb-PT, UFMT, São Paulo, 13 de agosto de 2021.

FOREXP. **Fórum de Extensão das IES Particulares.** Sobre o Forexp. 2021. Disponível em: <<https://www.funadesp.org.br/redes/extensao/24-forexp>>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

FOREXT. **Referenciais para a Construção de uma Política Nacional de Extensão nas Instituições Superiores Comunitárias Brasileiras.** Itajaí: Editora UNIVALI, 2013.

FOREXT. **Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias.** Histórico do Forext. Disponível em: <<https://forext.org.br/historico-do-forext/>>Acesso em: 10 de out. de 2021.

FORPROEX. **Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**, 1., 1987, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. BRASÍLIA: UNB, 1987.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** FORPROEX, 2001.

_____. **Extensão universitária: organização e sistematização.** Belo Horizonte: Coopmed, 2007a.

_____. **Institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras: estudo comparativo 1993/2004.** 2ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; Belo Horizonte: Coopmed, 2007b.

_____. **Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU).** Manaus: FORPROEX, 2012.

_____. **Avaliação da extensão universitária: práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão.** Coleção universitária – 8. Belo Horizonte: FORPROEX, 2013.

FREIRE, E. Tecnólogo e Mercado: uma relação a ser revisitada. In: ALMEIDA, I.B.; BATISTA, S.S.S. (Org.). **Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 103-115.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-Universitaria-para-que>. Acesso em: 16 de mar. 2021.

GAVIRA, M.O.; GIMENEZ, A.M.N.; BONACELLI, M.B.M. Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 395-415, jul. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, A.M.N. Avaliação da relação universidade-sociedade: o caso da Unicamp em perspectiva nacional e internacional. **Debates sobre Innovación**, v. 3, n. 2, p. 1-14, diciembre 2019.

GIMENEZ, A.M.N.; BONACELLI, M.B.M. A terminological study about university-society relations: Third mission, socioeconomic surroundings, and the evolution of the role of academia. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 17, n. 46, p. 1-21, jan./mar. 2021.

GOHN, M.G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GOOLSBEE, A.; LEVITT, S.; SYVERSON, C. **Microeconomia.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

INCROCCI, L. M. M. C.; ANDRADE, T. H. N. O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt MEC. **Revista Sociedade e Estado**, v.33,

n.1, jan./abr. 2018.

ITANI, A.; JÚNIOR, A. V.; GEMIGNANI, H. P.; JÚNIOR, N. T. Educação e formação profissional: traçando paralelos. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 41 n. 3, p. 6-29, set./dez/ 2015.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. **Anais do II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Belo Horizonte, 2004.

KIENETZ, T.B.; VIEIRA, K.M.; VOSENTINI, M.S. Extensão Universitária: Avaliar para evoluir. **Teoria e Prática em Administração**, v. 10, n. 1, p 111-118. Jan.-Jun. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MACHADO, M.M. Educação profissional de nível tecnológico: considerações sobre gestão educacional e o relacionamento IES-sociedade. **Seminário Internacional de Tecnologia, Educação e Sociedade – gestão criativa e formação profissional contemporânea**, Faculdade de Tecnologia [Fatec] de Itaquaquecetuba, São Paulo, 29 a 31 de março de 2021a.

MACHADO, M.M. Responsabilidade social da educação superior, extensão e relacionamento IES-sociedade: diálogo com a Educação Profissional e Tecnológica. **VII CBE0 – Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais**, Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais – SBEO, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 21 a 24 de setembro de 2021b.

MACHADO, M.M.; PRADOS, R.M.N. As Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo e a Responsabilidade Social no Ensino Superior de Graduação Tecnológica. **RETC – Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura**, v. 22, p. 41-49, set. 2018.

MACHADO, M.M.; PRADOS, R.M.N.; MARTINO, M.A. A educação profissional e tecnológica e a prática extensionista: algumas reflexões. **RETC – Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura**, v. 2, n. 19, p. 120-129, out. 2016.

MACHADO, M.M.; PRADOS, R.M.N.; MARTINO, M.A. A extensão e a educação profissional e tecnológica no Centro Paula Souza: realizações, desafios e oportunidades. In FREIRE, E.; VERONA, J.A.; BATISTA, S.S.S. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica**: extensão e cultura. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

MACHADO, M.M.; TEIXEIRA, M.L.M. Dignity in the context or organizations: A look beyond modernity. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 18, p. 80-103, 2017.

MACIEL, L.S.B. NETO, A.S. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MALACARNE, R.; BALASSIANO, M.; NOSSA, V. Implicações do BSC nas práticas cotidianas que envolvem a gestão de pessoas: estudo de caso em uma instituição de educação profissional. **O&S – Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 23, n. 78, p. 406-420, Jul./Set. 2016.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MELLO, C.M.; NETO, J.R.M.A.; PETRILLO, R.P. **Curricularização da Extensão Universitária: teoria e prática**. Freitas Bastos Editora: Rio de Janeiro, 2020.

MORAES, G.H.; ALBUQUERQUE, A.E.M. As estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica: Silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

MOREIRA, L.K.R.; MOREIRA, L.R.; SOARES, M.G. **Educação Superior no Brasil: discussões e reflexões**. Porto Alegre: Educação Por Escrito, v. 9, n. 1, p. 134-150, jan.-jun. 2018.

MOURA, D.H. **Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração**. In: MOLL, J. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 58-79.

NOGUEIRA, M.D.P. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira: 1975-1999**. 255 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Belo Horizonte: UFMG/ FaE. 1999.

NOGUEIRA, M.D.P. Onde Falha o Plano Nacional de Extensão? **Interagir: Pensando a Extensão**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 9-13, ago./dez. 2003

OCDE. **Education at a Glance 2017: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Acesso em: 05 de jan. de 2021.

OCDE. **Education at a Glance 2019: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. Acesso em: 01 de set. de 2020.

OLIVEIRA, M.A.M. **Políticas públicas para o ensino profissional: O processo de desmantelamento dos Cefets**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

OLIVEIRA, P.S.; FREIRE, E.; BATISTA, S.S.S. Cursos superiores de tecnologia, extensão e cultura. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.6 – 2020.

OLIVEN, A.C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M.S.A (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, Domínio Público, 2002. P. 31-42.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional**. Brasília: Fundação Santillana; Moderna: São Paulo, 2011.

PEGORINI, D.G. **Fundamentos da educação profissional: política, legislação e história**. Curitiba: InterSaberes, 2020. (E-book)

PEREIRA, M.F.R. **Trabalho e Educação: uma perspectiva histórica**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (E-book)

PEREIRA, E.M.A. **A Importância da Reforma de Córdoba para o Contexto Acadêmico Latino-Americano: Cem Anos de Contribuição**. Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP. 2019.

PETEROSSO, H. G. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: CEETEPS, 2014.

RIBEIRO, M. R. F.; PONTES, A. M. A.; SILVA, E. A. A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas. **Revista Conexão UEPG**. Ponta Grossa, v. 13 n.1 - jan./abr. 2017

RIFKIN, J. **O fim dos empregos: o contínuo crescimento do desemprego em todo o Mundo**. 3 ed. São Paulo: M. Books do Brasil, 2004.

ROCHA, R.M.G. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?**. Educação em Debate: Fortaleza, 1984.

SACRISTÁN, J.G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIAGO, C.; MACHADO, M.M. Implicações da globalização no âmbito do saber e da prática de gestão: algumas reflexões. **REGIT – Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia**, v. 2, p. 13-33, 2015.

SANTOS, B. S.; FILHO, N. A. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. 1ª edição. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, J. H. S; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23-28 jan. – jun. 2016.

SÃO PAULO. **Deliberação CEETEPS 12, de 14 de dezembro de 2009**. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação das Faculdades de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” - CEETEPS. São Paulo: CEETEPS, 2009. Disponível em: https://cesu.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/regulamento_geral_fatecs.pdf. Acesso em: 30 de mar. 2022.

_____. **Decreto nº 58.385, de 13 de setembro de 2012.** Aprova o Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" – CEETEPS. São Paulo: SDE, 2012.

_____. **Deliberação CEETEPS 31, de 27 de setembro de 2016.** Aprova o Regimento das Faculdades de Tecnologia - Fatecs - do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS. São Paulo: CEETEPS, 2016. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cesu/regimento-geral.pdf>. Acesso em: 24 de ago. 2020.

_____. **Site Oficial do Departamento de Gestão de Seleção de Docentes e Auxiliares de Docente - DGSDADV.** São Paulo: CEETEPS, 2018a. Disponível em: <https://urhsistemas.cps.sp.gov.br/dgsdad/FATEC/>. Acesso em: 24 de mar. 2022.

_____. **Deliberação CEETEPS 48, de 13 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a alteração de carga horária de docentes das Faculdades de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS. São Paulo: CEETEPS, 2018b. Disponível em: https://cesu.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/DELIBERACAO_CEETEPS_48_2018-13-12.pdf. Acesso em: 24 de mar. 2022.

_____. **Site Oficial da Unidade de Ensino Superior de Graduação – CESU:** Orientações para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. São Paulo: CEETEPS, 2018c. Disponível em: <https://cesu.cps.sp.gov.br/pdi>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

_____. **Tutorial para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional das Unidades de Ensino Superior das Fatecs.** São Paulo: CEETEPS, 2018d. Disponível em: https://cesu.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/PDI_Tutorial_2018.pdf. Acesso em: 29 de mar. 2022.

_____. **Livro comemorativo dos 50 anos do CPS.** São Paulo: CEETEPS, 2019a. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2020/08/livro_cps_50anos_site.pdf. Acesso em: 21 de mar. 2022.

_____. **Projeto Piloto de Regionalização - CPS.** São Paulo: CEETEPS, 2019b. Disponível em: <https://regionalizacao.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 de mar. 2022.

_____. **Deliberação CEE 171/2019.** Dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação vinculados ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo. São Paulo: CEE, 2019c. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2019/1175762-18-CEE-287-15-Delib-171-19-Indic-182-19.pdf>. Acesso em: 31 de mar. 2022.

_____. **Site Oficial do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.** São Paulo: CEETEPS, 2020. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 24 de ago. 2020.

_____. **Instrução Cesu-15, de 28-10-2021.** Dispõe sobre procedimentos e critérios para a alteração de carga horária de docente a partir do primeiro semestre de 2022. São Paulo: CEETEPS, 2021a. Disponível em: https://cesu.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Instrucao-CESU-15_2021-10-29-D.O.pdf. Acesso em: 24 de

mar. 2022.

_____. **Instrução CESU nº 14 de 13 de setembro de 2021.** Dispõe sobre os procedimentos de consulta à comunidade acadêmica e designações de Diretores e Vice-Diretores. São Paulo: CEETEPS, 2021b.

_____. **Site Oficial do Vestibular das Fatecs.** São Paulo: CEETEPS, 2022a. Disponível em: <https://www.vestibularfatec.com.br/>. Acesso em: 21 de mar. 2022.

_____. **Site Oficial do Vestibulinho das Etecs.** São Paulo: CEETEPS, 2022b. Disponível em: <https://www.vestibulinhoetec.com.br/>. Acesso em: 21 de mar. 2022.

_____. **Site Oficial da Secretaria de Desenvolvimento Econômico.** São Paulo: SDE, 2022c. Disponível em: <https://www.desenvolvimentoeconomico.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 de mar. 2022.

_____. **SIG - Sistema Integrado de Gestão - URH.** São Paulo: CEETEPS, 2022d. Disponível em: <https://sigurh.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 de mar. 2022.

_____. **Documentos de Concursos Públicos, PSS e Ampliação de Aula.** São Paulo: CEETEPS, 2022e. Disponível em: <https://cesu.cps.sp.gov.br/concursos-publicos-pss-e-ampliacao/>. Acesso em: 24 de mar. 2022.

_____. **Site Oficial da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS.** São Paulo: CEETEPS, 2022f. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 29 de mar. 2022.

_____. **Site Oficial da Assessoria de Inovação Tecnológica do CEETEPS.** São Paulo: CEETEPS, 2022g. Disponível em: <https://inova.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 05 de abr. 2022.

_____. **Site Oficial da Assessoria de Relações Internacionais do CEETEPS.** São Paulo: CEETEPS, 2022h. Disponível em: <https://arinter.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 05 de abr. 2022.

SAVIANI, D. **A lei da educação. LDB: trajetória, limites e perspectivas.** 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. (E-book)

SERRANO, R.M.S.M. Extensão Universitária – Um projeto Político e Pedagógico em construção nas Universidades Públicas. **Participação.** Brasília. UnB. Ano 5, nº, 10, 2001. (p.26-28).

SERVA, F.M. **Educação Superior no Brasil:** Um estudo sobre a Política de Curricularização da Extensão Universitária. 202 f. Tese de Doutorado em Educação. UNESP, Marília/SP, 2020.

SILVA, F. L.; FOLIGNO, A. Z.; MACHADO, M. M. Responsabilidade social da educação superior: estudo bibliométrico da produção científica brasileira (2010-2019). **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 54, p. 307-321, dec. 2021.

SILVA, R. A.; FONSECA, T. S. A. Ensino-pesquisa-extensão: um tripé manco. In FREIRE, E.; VERONA, J.A.; BATISTA, S.S.S. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica: extensão e cultura**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

SIMÕES, M.L.S. **O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013.

SOUZA, D.G.; MIRANDA, J.C.; SOUZA, F.S. **Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil**. Educação Pública, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019.

SOUZA, A.L.L. **A história da extensão universitária a partir de seus interlocutores**. 352 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1995.

SOUZA, O.S.S. **A extensão universitária e as universidades populares**. Revista da Faced, nº 09, 2005.

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011.

TAVARES, C.A.R. **Extensão universitária: o patinho feio da academia? Um estudo de caso no campus IX da Universidade do Estado da Bahia, Barreiras**. 179 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2012.

TAVARES, C.A.R.; FREITAS, K.S. **Extensão universitária: o patinho feio da academia?** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

TERRA, M.L.E. **História da educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Revista Cronos**, v.3, n.2, jul.-dez. 2002.

TRIGUEIRO, M.G.S. **Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil**. Brasília: IESALC, 2003.

VERGARA, S.C. **Métodos de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VIEIRA, C.S. **Extensão Universitária: concepções presentes na formalização, em propostas e práticas desenvolvidas na Universidade Federal do Paraná**. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

WEF. **Towards a Reskilling Revolution: A Future of Jobs for All**. Geneve, 2018. Disponível em:

http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Reskilling_Revolution.pdf. Acesso em: 01 de set. de 2020.

YIN, R.K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZOCCOLI, M.M.S. **Educação Superior Brasileira: Políticas e Legislação**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (E-book)

APÊNDICE A – VERSÕES DOS CNCST, EIXOS E CURSOS

Eixos Tecnológicos	2006	2010	2016
2006 Ambiente, Saúde e Segurança*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestão ambiental 2. Gestão de segurança privada 3. Gestão hospitalar 4. Oftálmica 5. Radiologia 6. Saneamento ambiental 7. Segurança no trabalho 8. Sistemas biomédicos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestão Ambiental 2. Gestão Hospitalar 3. Oftálmica 4. Radiologia 5. Saneamento Ambiental 6. Sistemas Biomédicos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estética e Cosmética 2. Gestão Ambiental 3. Gestão de Recursos Hídricos 4. Gestão de Resíduos Sólidos 5. Gestão Hospitalar 6. Radiologia 7. Saneamento Ambiental 8. Sistemas Biomédicos 9. Oftálmica
2010 e 2016 Ambiente e Saúde			
Segurança*		<ol style="list-style-type: none"> 7. Gestão de Segurança Privada 8. Segurança no Trabalho 9. Segurança no Trânsito 10. Segurança Pública 11. Serviços Penais 	<ol style="list-style-type: none"> 10. Gestão de Segurança Privada 11. Investigação e Perícia Judicial 12. Segurança no Trabalho 13. Segurança no Trânsito 14. Segurança Pública 15. Serviços Penais
* Se tornou um eixo separado a partir da versão 2010			
2010 Apoio Escolar		12. Processos Escolares	16. Processos Escolares
2016 Desenvolvimento Educacional e Social			
Controle e Processos Industriais	<ol style="list-style-type: none"> 9. Automação industrial 10. Eletrônica industrial 11. Eletrotécnica industrial 12. Gestão da produção industrial 13. Manutenção de aeronaves 14. Manutenção industrial 15. Mecatrônica industrial 16. Processos ambientais 17. Processos metalúrgicos 18. Processos químicos 19. Sistemas elétricos 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Automação Industrial 14. Eletrônica Industrial 15. Eletrotécnica Industrial 16. Gestão da Produção Industrial 17. Manutenção de Aeronaves 18. Manutenção Industrial 19. Mecânica de Precisão 20. Mecatrônica Industrial 21. Processos Ambientais 22. Processos Metalúrgicos 23. Processos Químicos 24. Sistemas Elétricos 	<ol style="list-style-type: none"> 17. Automação Industrial 18. Eletrônica Industrial 19. Eletrotécnica Industrial 20. Energias Renováveis 21. Gestão da Produção Industrial 22. Manutenção de Aeronaves 23. Manutenção Industrial 24. Mecânica de Precisão 25. Mecatrônica Industrial 26. Processos Metalúrgicos 27. Refrigeração e Climatização 28. Sistemas Automotivos 29. Sistemas Elétricos 30. Soldagem

Gestão e Negócios	20. Comércio exterior 21. Gestão comercial 22. Gestão da qualidade 23. Gestão de cooperativas 24. Gestão de recursos humanos 25. Gestão financeira 26. Gestão pública 27. Logística 28. Marketing 29. Negócios imobiliários 30. Processos gerenciais 31. Secretariado	25. Comércio Exterior 26. Gestão Comercial 27. Gestão da Qualidade 28. Gestão de Cooperativas 29. Gestão de Recursos Humanos 30. Gestão Financeira 31. Gestão Pública 32. Logística 33. Marketing 34. Negócios Imobiliários 35. Processos Gerenciais 36. Secretariado	31. Gestão e Negócios 32. Comércio Exterior 33. Comunicação Institucional 34. Gestão Comercial 35. Gestão da Qualidade 36. Gestão de Cooperativas 37. Gestão de Recursos Humanos 38. Gestão Financeira 39. Gestão Pública 40. Logística 41. Marketing 42. Negócios Imobiliários 43. Processos Gerenciais 44. Secretariado
2006 e 2010 Hospitalidade e Lazer 2016 Turismo, Hospitalidade e Lazer	32. Eventos 33. Gastronomia 34. Gestão de turismo 35. Gestão desportiva e de lazer 36. Hotelaria	37. Eventos 38. Gastronomia 39. Gestão Desportiva e de Lazer 40. Gestão de Turismo 41. Hotelaria	45. Eventos 46. Gastronomia 47. Gestão de Turismo 48. Gestão Desportiva e de Lazer 49. Hotelaria
Informação e Comunicação	37. Análise e desenvolvimento de sistemas 38. Banco de dados 39. Geoprocessamento 40. Gestão da tecnologia da informação 41. Gestão de telecomunicações 42. Jogos digitais 43. Redes de computadores 44. Redes de telecomunicações 45. Segurança da informação 46. Sistemas de telecomunicações 47. Sistemas para internet 48. Telemática	42. Análise e Desenvolvimento de Sistemas 43. Banco de Dados 44. Geoprocessamento 45. Gestão da Tecnologia da Informação 46. Gestão de Telecomunicações 47. Jogos Digitais 48. Redes de Computadores 49. Redes de Telecomunicações 50. Segurança da Informação 51. Sistemas de Telecomunicações 52. Sistemas para Internet 53. Telemática	50. Agrocomputação 51. Análise e Desenvolvimento de Sistemas 52. Banco de Dados 53. Defesa Cibernética 54. Gestão da Tecnologia da Informação 55. Gestão de Telecomunicações 56. Jogos Digitais 57. Redes de Computadores 58. Redes de Telecomunicações 59. Segurança da Informação 60. Sistemas de Telecomunicações 61. Sistemas Embarcados 62. Sistemas para Internet 63. Telemática
Infraestrutura	49. Agrimensura 50. Construção de edifícios 51. Controle de obras 52. Estradas 53. Gestão portuária 54. Material de construção	54. Agrimensura 55. Construção de Edifícios 56. Controle de Obras 57. Estradas 58. Gestão Portuária	64. Agrimensura 65. Construção de Edifícios 66. Controle de Obras Estradas 67. Geoprocessamento 68. Gestão Portuária

	55. Obras hidráulicas 56. Pilotagem profissional 57. Sistemas de navegação fluvial 58. Transporte aéreo 59. Transporte terrestre	59. Material de Construção 60. Obras Hidráulicas 61. Pilotagem Profissional de Aeronaves 62. Sistemas de Navegação Fluvial 63. Transporte Aéreo 64. Transporte Terrestre	69. Material de Construção 70. Obras Hidráulicas 71. Pilotagem Profissional de Aeronaves 72. Sistemas de Navegação Fluvial 73. Transporte Aéreo 74. Transporte Terrestre
Militar		65. Comunicações Aeronáuticas 66. Fotointeligência 67. Gerenciamento de Tráfego Aéreo 68. Gestão e Manutenção Aeronáutica 69. Meteorologia Aeronáutica 70. Sistemas de Armas	75. Artilharia 76. Cavalaria 77. Comunicações Aeronáuticas 78. Construções Militares 79. Fotointeligência 80. Gerenciamento de Tráfego Aéreo 81. Gestão de Comunicações Militares 82. Gestão da Manutenção Aeronáutica 83. Infantaria 84. Meteorologia Aeronáutica 85. Sistemas de Armas
Produção Alimentícia	60. Agroindústria 61. Alimentos 62. Laticínios 63. Processamento de carnes 64. Produção de cachaça 65. Viticultura e enologia	71. Agroindústria 72. Alimentos 73. Laticínios 74. Processamento de carnes 75. Produção de Cachaça 76. Viticultura e Enologia	86. Agroindústria 87. Alimentos 88. Laticínios 89. Processamentos de Carnes 90. Produção de Cacau e Chocolate 91. Produção de Cachaça 92. Viticultura e Enologia
Produção Cultural e Design	66. Comunicação assistiva 67. Comunicação institucional 68. Conservação e restauro 69. Design de interiores 70. Design de moda 71. Design de produto 72. Design gráfico 73. Fotografia 74. Produção audiovisual 75. Produção cênica 76. Produção fonográfica 77. Produção multimídia 78. Produção publicitária	77. Comunicação Assistiva 78. Comunicação Institucional 79. Conservação e Restauro 80. Design de Interiores 81. Design de Moda 82. Design de Produto 83. Design Gráfico 84. Fotografia 85. Produção Audiovisual 86. Produção Cênica 87. Produção Cultural 88. Produção Fonográfica 89. Produção Multimídia 90. Produção Publicitária	93. Comunicação Assistiva 94. Conservação e Restauro 95. Design de Animação 96. Design de Interiores 97. Design de Moda 98. Design de Produto 99. Design Gráfico 100. Fotografia 101. Produção Audiovisual 102. Produção Cênica 103. Produção Cultural 104. Produção Fonográfica 105. Produção Multimídia

			106. Produção Publicitária
Produção Industrial	79. Construção naval 80. Fabricação mecânica 81. Papel e celulose 82. Petróleo e gás 83. Polímeros 84. Produção de vestuário 85. Produção gráfica 86. Produção joalheira 87. Produção moveleira 88. Produção sucroalcooleira 89. Produção têxtil	91. Biocombustíveis 92. Construção Naval 93. Fabricação Mecânica 94. Papel e Celulose 95. Petróleo e Gás 96. Polímeros 97. Produção de Vestuário 98. Produção Gráfica 99. Produção Joalheira 100. Produção Moveleira 101. Produção Sucroalcooleira 102. Produção Têxtil	107. Biocombustíveis 108. Cerâmica 109. Construção Naval 110. Fabricação Mecânica 111. Papel e Celulose 112. Petróleo e Gás 113. Polímeros 114. Processos Químicos 115. Produção de Vestuário 116. Produção Gráfica 117. Produção Joalheira 118. Produção Moveleira 119. Produção Sucroalcooleira 120. Produção Têxtil
Recursos Naturais	90. Agronegócio 91. Aquicultura 92. Cafeicultura 93. Horticultura 94. Irrigação e drenagem 95. Produção de grãos 96. Produção pesqueira 97. Rochas ornamentais 98. Silvicultura	103. Agroecologia 104. Agronegócio 105. Aquicultura 106. Cafeicultura 107. Horticultura 108. Irrigação e Drenagem 109. Produção de Grãos 110. Produção Pesqueira 111. Rochas Ornamentais 112. Silvicultura	121. Agroecologia 122. Gestão do Agronegócio 123. Aquicultura 124. Beneficiamento de Minérios 125. Cafeicultura 126. Exploração Recursos Minerais 127. Fruticultura 128. Horticultura 129. Irrigação e Drenagem 130. Mineração 131. Produção de Grãos 132. Produção Pesqueira 133. Rochas Ornamentais 134. Silvicultura

Fonte: elaboração própria baseada nos CNCST (BRASIL, 2006b; 2010b; 2016).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOCENTE

Questionário docente

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS)
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA (UEPEP)
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

A extensão no âmbito da educação profissional de nível tecnológico: estudo exploratório em instituições de ensino superior públicas no Estado de São Paulo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Professor(a),

Você foi convidado(a) a participar deste estudo que tem por objetivo analisar o entendimento dos docentes sobre a Extensão no âmbito das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs). Esta pesquisa está sendo realizada no âmbito do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, do CEETEPS, tendo por responsável Fábio Lippi Silva (UEPEP/CEETEPS, fabio.silva9@cpspos.sp.gov.br), sob a orientação do Prof. Dr. Michel Mott Machado (UEPEP/CEETEPS, michel.machado@cpspos.sp.gov.br).

Solicitamos a sua colaboração para preencher este questionário, totalmente anônimo e confidencial. Os resultados da pesquisa serão apresentados por meio de publicações (revistas) científicas e/ou via comunicação oral em eventos acadêmicos. Acrescente-se que as respostas são sigilosas e seguem a regra do GOOGLE FORMS de garantia do anonimato (<https://policies.google.com/?hl=pt-BR>) impedindo qualquer um, incluindo o próprio pesquisador, de reconhecer quem foi o responsável por cada uma das respostas.

O tempo médio de participação é de 10 minutos. Informamos que esta pesquisa não ocasiona qualquer risco, custo ou remuneração ao respondente, portanto, a sua participação é totalmente voluntária. Você deve se sentir completamente à vontade para responder a todas as questões, o mais honestamente possível, pois o que importa é a sua resposta sincera.

Por ser opcional, a resposta ao questionário implica que o respondente consente ao responsável o armazenamento e processamento adequado dos dados, de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD 13.709/2018).

Marque uma das duas opções, após a leitura do texto acima:

- CONCORDO com a minha participação voluntária nesta pesquisa
 - DISCORDO com a minha participação voluntária nesta pesquisa (o questionário será encerrado)
-

Múltiplas respostas

Resposta única

Seção 1 – Dados gerais

1. Sexo

- Feminino Masculino

2. Faixa etária (anos)

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> 20 a 24 anos | <input type="radio"/> 55 a 59 anos |
| <input type="radio"/> 25 a 29 anos | <input type="radio"/> 60 a 64 anos |
| <input type="radio"/> 30 a 34 anos | <input type="radio"/> 65 a 69 anos |
| <input type="radio"/> 35 a 39 anos | <input type="radio"/> 70 a 74 anos |
| <input type="radio"/> 40 a 44 anos | <input type="radio"/> 75 a 79 anos |
| <input type="radio"/> 45 a 49 anos | <input type="radio"/> 80 anos ou mais |
| <input type="radio"/> 50 a 54 anos | |

3. Maior titulação:

- | | |
|---|---------------------------------|
| <input type="radio"/> Graduação | <input type="radio"/> Mestrado |
| <input type="radio"/> Pós-Graduação
(aperfeiçoamento/especialização) | <input type="radio"/> Doutorado |

4. Aponte a sua unidade sede, ou se for o caso, aquela em que você mais atua (maior carga-horária):

- Adamantina - Fatec Adamantina
- Americana - Fatec Americana - Ministro Ralph Biasi
- Araçatuba - Fatec Araçatuba - Prof. Fernando Amaral de Almeida Prado
- Araraquara - Fatec Araraquara
- Araras - Fatec Araras
- Assis - Fatec Assis
- Barretos - Fatec Barretos
- Barueri - Fatec Barueri - Padre Danilo José de Oliveira Ohl
- Bauru - Fatec Bauru
- Bebedouro - Fatec Bebedouro - Jorge Caram Sabbag
- Botucatu - Fatec Botucatu
- Bragança Paulista - Fatec Bragança Paulista - Jornalista Omair Fagundes de Oliveira
- Campinas - Fatec Campinas
- Capão Bonito - Fatec Capão Bonito
- Carapicuíba - Fatec Carapicuíba
- Catanduva - Fatec Catanduva
- Cotia - Fatec Cotia
- Cruzeiro - Fatec Cruzeiro - Prof. Waldomiro May
- Diadema - Fatec Diadema - Luigi Papaiz
- Ferraz de Vasconcelos - Fatec Ferraz de Vasconcelos
- Franca - Fatec Franca - Dr. Thomaz Novelino
- Franco da Rocha - Fatec Franco da Rocha
- Garça - Fatec Garça - Dep. Julio Julinho Marcondes de Moura
- Guaratinguetá - Fatec Guaratinguetá - Prof. João Mod
- Guarulhos - Fatec Guarulhos

- Indaiatuba - Fatec Indaiatuba - Dr. Archimedes Lammoglia
- Itapetininga - Fatec Itapetininga - Prof. Antonio Belizandro Barbosa Rezende
- Itapira - Fatec Itapira - Ogari de Castro Pacheco
- Itaquaquecetuba - Fatec Itaquaquecetuba
- Itatiba - Fatec Itatiba
- Itu - Fatec Itu - Dom Amaury Castanho
- Jaboticabal - Fatec Jaboticabal - Nilo de Stéfani
- Jacareí - Fatec Jacareí- Prof. Francisco de Moura
- Jales - Fatec Jales - Prof. José Camargo
- Jaú - Fatec Jahu
- Jundiaí - Fatec Jundiaí - Deputado Ary Fossen
- Lins - Fatec Lins - Prof. Antonio Seabra
- Marília - Fatec Marília - Estudante Rafael Almeida Camarinha
- Matão - Fatec Matão
- Mauá - Fatec Mauá
- Mococa - Fatec Mococa
- Mogi das Cruzes - Fatec Mogi das Cruzes
- Mogi Mirim - Fatec Mogi Mirim - Arthur de Azevedo
- Osasco - Fatec Osasco - Pref. Hirant Sanazar
- Ourinhos - Fatec Ourinhos
- Pindamonhangaba - Fatec Pindamonhangaba
- Piracicaba - Fatec Piracicaba - Dep. Roque Trevisan
- Pompéia - Fatec Pompéia - Shunji Nishimura
- Praia Grande - Fatec Praia Grande
- Presidente Prudente - Fatec Presidente Prudente
- Registro - Fatec Registro
- Ribeirão Preto - Fatec Ribeirão Preto
- Santana de Parnaíba - Fatec Santana de Parnaíba
- Santo André - Fatec Santo André
- Santos - Fatec Baixada Santista - Rubens Lara
- São Bernardo do Campo - Fatec São Bernardo do Campo - Adib Moisés Dib
- São Caetano do Sul - Fatec São Caetano do Sul - Antonio Russo
- São Carlos - Fatec São Carlos
- São José do Rio Preto - Fatec São José do Rio Preto
- São José dos Campos - Fatec São José dos Campos - Prof. Jessen Vidal
- São Paulo - Fatec Ipiranga - Pastor Enéas Tognini
- São Paulo - Fatec Itaquera - Prof. Miguel Reale
- São Paulo - Fatec São Paulo
- São Paulo - Fatec Sebrae
- São Paulo - Fatec Tatuapé - Victor Civita
- São Paulo - Fatec Zona Leste
- São Paulo - Fatec Zona Sul - Dom Paulo Evaristo Arns
- São Roque - Fatec São Roque
- São Sebastião - Fatec São Sebastião

- Sertãozinho - Fatec Sertãozinho - Dep. Waldyr Alceu Trigo
- Sorocaba - Fatec Sorocaba - José Crespo Gonzales
- Sumaré - Fatec Sumaré (Região de Campinas)
- Taquaritinga - Fatec Taquaritinga
- Tatuí - Fatec Tatuí - Prof. Wilson Roberto Ribeiro de Camargo
- Taubaté - Fatec Taubaté

5. Curso(s) em que você atua: (pode escolher mais de uma opção)

- Agroindústria
- Agronegócio
- Alimentos
- Análise de Processos Agroindustriais
- Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- Automação Industrial
- Banco de Dados
- Big Data no Agronegócio
- Big Data para Negócios
- Biocombustíveis
- Ciência de Dados
- Comércio Exterior
- Construção Civil - Edifícios
- Construção de Edifícios
- Construção Naval
- Controle de Obras
- Cosméticos
- Desenvolvimento de Produtos Plásticos
- Desenvolvimento de Software Multiplataforma
- Design de Mídias Digitais
- Design de Produto com Ênfase em Processos de Produção e Industrialização
- Eletrônica Automotiva
- Eletrônica Industrial
- Estradas
- Eventos
- Fabricação Mecânica
- Geoprocessamento
- Gestão Ambiental
- Gestão Comercial
- Gestão da Produção Industrial
- Gestão da Qualidade
- Gestão da Tecnologia da Informação
- Gestão de Energia e Eficiência Energética
- Gestão de Negócios e Inovação
- Gestão de Recursos Humanos
- Gestão de Serviços
- Gestão de Turismo
- Gestão Empresarial
- Gestão Empresarial - EaD
- Gestão Financeira
- Gestão Hospitalar
- Gestão Portuária
- Hidráulica e Saneamento Ambiental
- Informática para Negócios
- Instalações Elétricas

- Jogos Digitais
- Logística
- Logística Aeroportuária
- Manufatura Avançada
- Manutenção de Aeronaves
- Manutenção Industrial
- Marketing
- Materiais
- Mecânica - Processos de Produção
- Mecânica - Processos de Soldagem
- Mecânica - Projetos
- Mecânica Automobilística
- Mecânica de Precisão
- Mecanização em Agricultura de Precisão
- Mecatrônica Industrial
- Meio Ambiente e Recursos Hídricos
- Microeletrônica
- Polímeros
- Processos Metalúrgicos
- Processos Químicos
- Produção Agropecuária
- Produção Fonográfica
- Produção Industrial
- Produção Têxtil
- Projetos de Estruturas Aeronáuticas
- Projetos Mecânicos
- Radiologia
- Redes de Computadores
- Refrigeração, Ventilação e Ar Condicionado
- Secretariado
- Secretariado e Assessoria Internacional
- Segurança da Informação
- Silvicultura
- Sistemas Biomédicos
- Sistemas Embarcados
- Sistemas Navais
- Sistemas para Internet
- Soldagem
- Têxtil e Moda
- Transporte Terrestre

6. Ano de ingresso na instituição

- | | | | | |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <input type="radio"/> 1969 | <input type="radio"/> 1980 | <input type="radio"/> 1991 | <input type="radio"/> 2002 | <input type="radio"/> 2013 |
| <input type="radio"/> 1970 | <input type="radio"/> 1981 | <input type="radio"/> 1992 | <input type="radio"/> 2003 | <input type="radio"/> 2014 |
| <input type="radio"/> 1971 | <input type="radio"/> 1982 | <input type="radio"/> 1993 | <input type="radio"/> 2004 | <input type="radio"/> 2015 |
| <input type="radio"/> 1972 | <input type="radio"/> 1983 | <input type="radio"/> 1994 | <input type="radio"/> 2005 | <input type="radio"/> 2016 |
| <input type="radio"/> 1973 | <input type="radio"/> 1984 | <input type="radio"/> 1995 | <input type="radio"/> 2006 | <input type="radio"/> 2017 |
| <input type="radio"/> 1974 | <input type="radio"/> 1985 | <input type="radio"/> 1996 | <input type="radio"/> 2007 | <input type="radio"/> 2018 |
| <input type="radio"/> 1975 | <input type="radio"/> 1986 | <input type="radio"/> 1997 | <input type="radio"/> 2008 | <input type="radio"/> 2019 |
| <input type="radio"/> 1976 | <input type="radio"/> 1987 | <input type="radio"/> 1998 | <input type="radio"/> 2009 | <input type="radio"/> 2020 |
| <input type="radio"/> 1977 | <input type="radio"/> 1988 | <input type="radio"/> 1999 | <input type="radio"/> 2010 | <input type="radio"/> 2021 |
| <input type="radio"/> 1978 | <input type="radio"/> 1989 | <input type="radio"/> 2000 | <input type="radio"/> 2011 | |
| <input type="radio"/> 1979 | <input type="radio"/> 1990 | <input type="radio"/> 2001 | <input type="radio"/> 2012 | |

7. Tipo de vínculo/contrato

- Indeterminado
- Determinado

8. Turno(s) de atuação (pode escolher mais de uma opção)

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

9. Está exercendo ou já exerceu algum dos cargos abaixo? (pode escolher mais de uma opção)

- Coordenador(a) de curso
 - Coordenador(a) pedagógico(a)
 - Coordenador(a) regional
 - Diretor(a) de unidade de ensino (Fatec)
 - Membro da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)
 - Membro da Congregação
 - Membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA)
 - Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE)
 - Nunca exerci cargos/funções além da docência na Fatec
 - Outro:
-

Seção 2 – Questionário específico

10. Você conhece as atividades de extensão que foram, ou estão sendo desenvolvidas na unidade de ensino em que você atua?

- Sim
- Não
- Apenas algumas atividades

11. Caso a resposta anterior não tenha sido negativa, e que forma você fica sabendo das ações extensionistas na Fatec? [NÃO OBRIGATÓRIA]

- Mural de avisos da instituição
- Site da unidade
- Site do Centro Paula Souza
- Redes sociais da unidade
- Redes sociais do Centro Paula Souza
- Pelos monitores que desenvolvem a ação
- Pelos professores que desenvolvem a ação
- Pelo coordenador do curso
- Pela direção da unidade
- Relatório anuais disponíveis ao conhecimento de toda a comunidade acadêmica
- Panfletos e cartazes afixados nos corredores da instituição
- Outra _____

12. Você já desenvolveu alguma ação extensionista na sua Fatec?

- Sim
- Não

13. Se a resposta anterior for positiva, marque as ações das quais já tenha participado ou desenvolvido. [NÃO OBRIGATÓRIA]

- Programas da FATEC
- Programas desenvolvidos em parceria FATEC, Centro Paula Souza, Governo do Estado, iniciativa privada, organizações da sociedade civil etc.
- Projetos sociais (assistenciais)
- Projetos acadêmicos institucionais (Desenvolvidos por professores e ligados às áreas de atuação da unidade)
- Cursos e oficinas
- Prestação de serviços à comunidade
- Eventos (palestras, seminários)
- Outra _____

14. Ao participar ou desenvolver alguma ação extensionista, você pôde avaliá-la formalmente? [NÃO OBRIGATÓRIA]

- Sim Não Algumas vezes

15. Das áreas abaixo, qual delas representa a maior parte das ações que você já participou ou desenvolveu de FORMA ATIVA? [NÃO OBRIGATÓRIA]

- Comunicação
- Cultura
- Direitos Humanos e Justiça
- Educação
- Meio Ambiente
- Saúde
- Tecnologia e Produção
- Trabalho
- Outra(s): _____

16. Das áreas abaixo, qual delas representa a maior parte das ações que você já participou de FORMA INDIRETA, como ouvinte ou de outras formas?

- Comunicação
- Cultura
- Direitos Humanos e Justiça
- Educação
- Meio Ambiente
- Saúde
- Tecnologia e Produção
- Trabalho
- Outra(s): _____

17. Das opções abaixo marque a que representa maior aproximação com o entendimento que você possui acerca da Extensão na Educação Superior.

- Curso responsável pela divulgação dos conhecimentos científicos e culturais construídos na Instituição de Ensino Superior
- Prestação de serviços à comunidade local.

- Processo complementar à formação acadêmica que também irá contribuir com a construção do conhecimento já reconhecidos através do ensino e da pesquisa.
- Forma de compensação do déficit educacional que possuímos ao ingressar na Faculdade.
- Instrumento político-social que de maneira interdisciplinar possibilita a construção do conhecimento teórico-prático que promove a mudança social.
- Outra: _____

18. A partir do entendimento que você possui acerca da Extensão, é possível considerar que na sua Fatec:

- a extensão é desenvolvida de maneira articulada ao ensino e à pesquisa.
- a extensão contempla a interdisciplinaridade, pois congrega conhecimentos de todas as áreas de atuação do curso/do departamento
- a extensão é desenvolvida em parceria com a comunidade interna (professores, funcionários e alunos) e a comunidade externa (membros da sociedade).
- a extensão não é contemplada, pois não são desenvolvidas ações efetivas e de abrangência à comunidade interna e externa
- a extensão é contemplada parcialmente, pois não são desenvolvidas da mesma forma que o ensino e a pesquisa
- Outra: _____

19. De acordo com sua visão, a Extensão na sua Fatec, ao lado do ensino e da pesquisa, pode ser avaliada como:

- Plenamente valorizada e reconhecida por gestores, docentes e alunos.
- Parcialmente valorizada e reconhecida por gestores, docentes e alunos.
- Plenamente desvalorizada e não reconhecida por gestores, docentes e alunos.
- Parcialmente desvalorizada e não reconhecida por gestores, docentes e alunos.
- Outra: _____

20. Em relação às ações de extensão na sua Fatec, você considera que:

- Estão relacionadas aos conteúdos estudados nos componentes curriculares do curso (Disciplinas).
- Encontram-se parcialmente relacionadas aos conteúdos estudados nos componentes curriculares do curso (Disciplinas).
- Não se encontram relacionadas aos conteúdos estudados nos componentes curriculares do curso (Disciplinas).
- Outra _____

21. As ações extensionistas desenvolvidas até o momento, promovem o diálogo entre os saberes construídos na Faculdade e os saberes populares?

- Sim Não Parcialmente

22. Marque a opção que demonstre a forma mais significativa que a Extensão pode contribuir para a formação acadêmica de nossos educandos.

- Possibilita a construção de um diálogo entre os conhecimentos construídos na faculdade e nas comunidades.
- Possibilita o aprofundamento teórico e prático a partir do momento em que nos envolvemos nas ações junto às comunidades internas e externas.

- Possibilita o aprofundamento teórico e prático a partir do momento em que nos envolvemos com os problemas sociais, anseios das comunidades e necessidade de transformações.
- Possibilita, mesmo através de ações desenvolvidas no interior da faculdade, o diálogo entre os diversos conhecimentos científico-tecnológicos das distintas áreas e aprofundamento dos estudos de forma a aproximar-se do ensino e da pesquisa.
- Possibilita a divulgação dos conhecimentos construídos na faculdade, no âmbito do ensino e da pesquisa.
- Outra _____

23. Como você avalia a quantidade de ações extensionistas desenvolvidas na sua Fatec?

- Excelente
- Muito Boa
- Boa
- Satisfatória
- Insatisfatória

24. Em relação à qualidade das ações extensionistas desenvolvidas na sua Fatec, você considera:

- Excelente
- Muito Boa
- Boa
- Satisfatória
- Insatisfatória

25. Dos itens abaixo, qual deles representa a maior dificuldade em participar das ações extensionistas na Fatec?

- Ausência de planejamento institucional.
- Falta de recursos, alocados e repassados pelo Estado, específicos para as ações extensionistas.
- Falta de estrutura local disponível
- Falta de interesse por parte da comunidade acadêmica
- Falta de carga horária docente para estruturar e desenvolver as ações
- Outra _____

26. Se você já desenvolveu alguma ação extensionista na Fatec, destaque a opção que representa a maior dificuldade em desenvolvê-la. [NÃO OBRIGATÓRIA]

- Ausência de esclarecimentos institucionais quanto ao funcionamento da extensão.
- Impossibilidade de planejamento das ações, pois estas não se encontram articuladas ao ensino e à pesquisa.
- Falta de recursos para o desenvolvimento das ações.
- Ausência de apoio institucional em relação ao esclarecimento acerca dos processos e procedimentos institucionais necessários ao desenvolvimento das ações.
- Outra _____

27. De que forma as ações de extensão são planejadas no âmbito da sua Fatec?

- Por todos os membros da instituição, em reuniões para planejamento institucional e/ou planejamento estratégico

- Pelos Colegiados de cada curso através de seus membros
- Pela Coordenação de curso que após o planejamento apenas repassa as informações
- Pela Congregação ou CEPE que posteriormente repassa as informações e procedimentos a serem adotados
- Pela Diretoria que apenas repassa as informações e procedimentos a serem adotados
- Pela Administração Central que apenas repassa as informações e procedimentos a serem adotados
- Isoladamente por cada Professor que é o responsável por todo o processo de planejamento, execução e avaliação das ações.
- Outra _____

28. Programas e projetos do Estado ou da Administração Central do CPS são desenvolvidos de forma intensa pelas Fatecs. Assim, além da extensão que já desenvolve, a Fatec passa a ser também responsável pela execução dessas ações que estão estritamente ligadas às Políticas Públicas. Diante dessa situação, você:

- Concorda
- Concorda parcialmente
- Discorda
- Discorda parcialmente
- Outra _____

29. Você já participou de reuniões, encontros e atividades sobre Extensão, promovidas pela sua Fatec para:

- Estudos
- Planejamento
- Organização de ações extensionistas
- Avaliação das ações extensionistas
- Nunca participou deste tipo de evento
- Outra _____

30. Você conhece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Resolução CNE/CES nº 7/2018)?

- Sim
- Não
- Parcialmente

31. Na sua Fatec existe um Plano ou Política de Extensão?

- Sim
- Não

32. Caso as respostas das questões 30 e 31 não sejam negativas, você considera que há relação entre o Plano ou Política Extensionista da sua Fatec e as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira?

- Integralmente
- Parcialmente
- Não há relação
- Outra _____

33. Você já concorreu a algum Edital específico para a Extensão, seja na Fatec ou em outros órgãos/instituições?

- Sim Não

34. Você já participou de algum evento acadêmico (seminário, palestra, vídeo conferência etc.) que divulgou ou discutiu a Extensão na Fatec?

- Sim Não

35. Se você pudesse modificar, acrescentando ou retirando algo nos procedimentos de divulgação, desenvolvimento e avaliação da extensão na Fatec, o que modificaria? Justifique sua resposta.

36. Para finalizar, o que teria a registrar sobre a Extensão em relação à sua vida, formação acadêmica e exercício da profissão docente?

ANEXO A – TEMPLATE PARA A ELABORAÇÃO DO PDI DAS FATECS

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PDI

FATEC / Código: Diretor(a):

Prezado(a) Diretor(a),

Conforme previsto no Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, favor elaborar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de sua Unidade de Ensino correspondente ao período de 5 anos: 2019 - 2023.

Para facilitar, o presente modelo foi organizado em 4 seções:

- I. Análise do Desenvolvimento Local e Regional;
 - II. Quadro do Corpo Docente;
 - III. Diagnóstico Interno e Externo; e
 - IV. Questionários eletrônicos.
- I. Análise do Desenvolvimento Local e Regional: população, atividades econômicas, estratos sociais, Indicador Líquido de Emprego (ILE), perspectivas de novos negócios e novos empregos, taxa de crescimento econômico, vocação local/regional.

(máximo 8.000 caracteres)

- II. Quadro do Corpo Docente, indicando no mínimo, os campos da tabela a seguir: (para facilitar, utilize lista anexa conforme layout sugerido).

Nome	Titulação (G,E,M,D)	Contrato (D ou I)	Categoria (I, II ou III)	Experiência Profissional Docente (Nº anos)	Experiência Profissional Não Docente (Nº anos)	Link Currículo Lattes
	Graduação	Determinado				
	Especialista	Indeterminado				
	Mestrado					
	Doutorado					

- III. Diagnóstico interno e externo por meio da Matriz SWOT (4 itens para cada quadrante)

AMBIENTE INTERNO	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
AMBIENTE EXTERNO	OPORTUNIDADES	AMEAÇAS

Com base nos itens mencionados em cada um dos quadrantes e considerando o horizonte de 05 (cinco) anos, identifique quais as estratégias e as medidas a serem adotadas com vistas a potencializar o desenvolvimento de sua Unidade de Ensino.

III. A - Estratégias e medidas para potencializar os PONTOS FORTES (máximo 4.000 caracteres)
III. B - Estratégias e medidas para minimizar os PONTOS FRACOS (máximo 4.000 caracteres)
III. C - Estratégias e medidas para aproveitar as OPORTUNIDADES (máximo 4.000 caracteres)
III. D - Estratégias e medidas para suavizar as AMEAÇAS (máximo 4.000 caracteres)

IV. Questionários Eletrônicos

Para preenchimento dos questionários eletrônicos referente aos itens A a F, o diretor(a) deverá estar conectado ao e-mail institucional (fxxxdir@cps.sp.gov.br):

Sempre que possível, o preenchimento dos questionários eletrônicos deverá estar vinculado a um curso/turno. Fica facultado às Unidades de Ensino, o preenchimento dos questionários conforme a necessidade do item correspondente.

Item	Questionário	Link
IV. A	Recursos Humanos:	http://bit.ly/RecursosHumanosFatec
IV. B	Cursos Existentes:	http://bit.ly/CursosExistentesFatec
IV. C	Cursos de Pós-Graduação e Extensão:	http://bit.ly/PóseExtensãoFatec
IV. D	Cursos Novos:	http://bit.ly/CursosNovosFatec
IV. E	Bens e Serviços:	http://bit.ly/BenseServiçosFatec
IV. F	Biblioteca:	http://bit.ly/BibliotecaFatec

Agradecemos sua participação e, sempre que necessário, favor entrar em contato com: cesu.pdi@cps.sp.gov.br

Comissão de Análise dos PDIs das FATECS.

ANEXO B – TEMPLATE PARA A ELABORAÇÃO DO RAA

RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES – PDI

FATEC / Código: _____ Diretor(a): _____

Prezado(a) Diretor(a),

Anualmente deverá ser elaborado o Relatório Anual de Atividades – RAA e, conforme estabelecido em Portaria CESU nº 9 de 21-11-2019, encaminhar para a CESU até o dia 15 de janeiro do ano subsequente.

Nesse relatório a Direção da Unidade deverá pontuar todos os itens que foram planejados e realizados, dentro do estabelecido:

- Nos itens III.A, III.B, III.C e III.D do modelo e;
- Nos formulários eletrônicos preenchidos.

Além disso, deve-se informar o que, por alguma razão, não foi possível de ser realizado, dentro de tudo que foi planejado, justificando os motivos da não realização.

Dúvidas, favor entrar em contato com: cesu.pdi@cps.sp.gov.br

ATIVIDADES REALIZADAS (máximo 12.000 caracteres)
ATIVIDADES NÃO REALIZADAS E JUSTIFICATIVAS (máximo 12.000 caracteres)

Comissão de Análise dos PDIs das FATECS.