



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Carolina Soares Mendes

**A EXTENSÃO COMO FRONTEIRA:
ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE SABERES E SUJEITOS DE
COMUNIDADES LOCAIS E DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE BRASÍLIA**

Brasília-DF

2025

CAROLINA SOARES MENDES

**A EXTENSÃO COMO FRONTEIRA:
ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE SABERES E SUJEITOS DE
COMUNIDADES LOCAIS E DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE BRASÍLIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo.
Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Tereza Reis da Silva.

Brasília-DF

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM538e Mendes, Carolina Soares
A extensão como fronteira: encontros e desencontros entre
saberes e sujeitos de comunidades locais e do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília /
Carolina Soares Mendes; orientador Ana Tereza Reis da
Silva. Brasília, 2025.
194 p.

Tese(Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,
2025.

1. Extensão. 2. Interculturalidade. 3. Diálogo de
saberes. 4. Comunidades locais. 5. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. I. Reis da
Silva, Ana Tereza, orient. II. Título.

CAROLINA SOARES MENDES

**A EXTENSÃO COMO FRONTEIRA:
ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE SABERES E SUJEITOS DE
COMUNIDADES LOCAIS E DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE BRASÍLIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo.

Brasília-DF, 28 de março de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Ana Tereza Reis da Silva (Orientadora)
(Faculdade de Educação / UnB)

Prof^a. Dra. Caetana Juracy Rezende da Silva (Examinadora Interna)
(Faculdade de Educação / UnB)

Prof^a. Dra. Caroline Soares Santos (Examinadora Externa)
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB)

Prof^a. Dra. Meritxell Simon-Martin (Examinadora Externa)
(Universidade de Lleida – Espanha)

Prof. Dr. Roberto Goulart Menezes (Suplente)
(Instituto de Relações Internacionais / UnB)

Para quem acredita em “um mundo onde caibam muitos mundos”
e que o caminho é fazendo junto.

AGRADECIMENTOS

Não trilhei meu percurso só. Muitas pessoas estiveram comigo, algumas mais próximas, outras mais distantes, acompanhando interessadamente, apoiando-me diante dos desafios, celebrando as pequenas conquistas ao longo do caminho, acreditando em mim e naquilo que busco para o mundo.

Agradeço à família: mãe, pai, irmã, avós e avôs, tias, tios, primas e primos presentes ou que já se iluminaram e que seguem comigo aonde quer que eu vá. Foi com vocês que eu primeiro aprendi que juntos somos mais fortes e podemos mais. Foram vocês que me ensinaram a sonhar.

Minha profunda gratidão e admiração a Ana Tereza, pela acolhida serena, pela orientação afetuosa, por diálogos francos, pelos convites e incentivos, por confiar e, tantas vezes, enxergar em mim o que eu ainda não via.

Obrigada ao Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidade, que me recebeu como se eu sempre tivesse feito parte, que me mostrou que a academia, a pesquisa e a ciência podem ser espaços de afeto, de escrita autoral e de compartilhamentos. Obrigada especialmente aos que chegaram antes de mim: Amanda, Bárbara, Daniela, Edel, Elionice, Fátima, Hugo, Jáder, John, Lidiane, Meritxell, Paula, Ramon (que me deu um sacolejo ao descrever a “invasão” de seu território pelo Instituto Federal), Ricardo, Romero e Saulo. Gratidão a Alberto Roberto, que se iluminou antes de minha chegada, cuja força e pensamento seguem alicerçando o Gpdes.

Às amigas e amigos bem de perto: Cândida, Carla, Clóvis, Érika, Luciana, Nathalia e Renata. Obrigada pela escuta, pelos desabafos, pelas partilhas, pela confiança.

Agradeço aos colegas de sonhos, de lutas e de extensão do Instituto Federal de Brasília, especialmente dos *campi* São Sebastião e Estrutural, que têm construído comigo: Aline, Ana Paula, Anita, Áurea, Blenda, Caroline, Diene, Fabiana, Jaqueline, Jefferson, Jennifer, Laura, Letícia, Luciane, Maxem, Mônica, Nilzélia, Rafael, Raquel, Robson, Tereza Alice, Tereza Bernardette, Vera.

Obrigada aos colegas da extensão do Instituto Federal de Brasília, diretoras, diretores, coordenadoras, coordenadores, professoras, professores, estudantes, parceiras, parceiros e participantes que me receberam sem pestanejar e dividiram comigo suas vivências, seus olhares, suas críticas, suas dúvidas, seus anseios. Estes escritos existem porque nossos encontros aconteceram.

Aos paraenses de São Manoel (Jambuaçu) e da Ilha do Capim (Abaetetuba),

especialmente John, Silvana e suas famílias, e Grazielle, Carla, Renata e suas famílias, que compartilharam comigo suas redes, seu açaí, seu carimbó e principalmente seus saberes, seus olhares sobre o mundo, sua luta, seus encantamentos e suas esperanças.

Agradeço aos que tão bem receberam minhas questões, meus olhares e minhas percepções em minha passagem pela Universidad de Lleida: Ester, Daniel, Pepita, Marianna, Ayako e especialmente Meritxell, que tão generosamente dividiu sua morada e seus anseios comigo.

Gratidão às amigas e aos amigos que me querem tão bem e que acompanharam minha caminhada com bons desejos, incentivos e torcendo por mim.

Meus agradecimentos às professoras e ao professor que estiveram comigo na qualificação e na defesa: Caetana, Caroline, Fátima, Meritxell e Roberto. Suas leituras, ponderações e sugestões fizeram toda a diferença.

Finalmente, agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília que, coerentemente, ao valorizar a educação e a formação de seus servidores, me permitiu estar inteiramente dedicada ao doutorado e a esta pesquisa. Retorno com aprendizados, aprofundamentos e muitos sonhos.

RESUMO

A pesquisa teve como principal objetivo analisar em que medida as ações de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB constituem-se como espaços de diálogo de saberes, propiciando reconhecimento, visibilização positiva e valorização de saberes locais. Partindo do pressuposto de que a extensão constitui um espaço fronteiriço potencial de encontro e diálogo entre os saberes acadêmicos e locais, algo que ganha importância central na própria concepção política e pedagógica dos Institutos Federais. A proposta apoiou-se em uma perspectiva decolonial, acionando tanto autoras e autores que se assumem como decoloniais quanto aqueles cujo posicionamento entendo como decolonial – ainda que não se compreendam como tal. Neste sentido, a compreensão de territórios de fronteira e a perspectiva intercultural foram chaves interpretativas às quais recorri inicialmente. O estudo foi desenvolvido em dois *campi* do IFB localizados em regiões administrativas de maior vulnerabilidade e com histórico de resistências: *campus* Estrutural e *campus* São Sebastião. Nestes locais foram identificadas três ações de extensão mais duradouras e cujas características apontavam para uma maior propensão a se constituírem como espaços de reconhecimento e visibilização positiva de saberes não acadêmicos, tendo a pesquisa centrado-se então em conversas com professores extensionistas, estudantes extensionistas, organizações parceiras e participantes das ações. Metodologicamente foram mobilizadas as seguintes estratégias: análise documental, entrevistas, rodas de conversa, registros audiovisuais, diário de campo e observação participante. Tratou-se de uma pesquisa colaborativa, que buscou assegurar a participação ativa dos diversos sujeitos da extensão no percurso do estudo. Desta forma, foram percebidos saberes, conexões e desconexões entre sujeitos e entre a instituição e a população local que apontaram para desafios, oportunidades e avanços no diálogo de saberes no espaço da extensão enquanto fronteira onde comunidades locais e *campi* do IFB se (des)encontram.

Palavras-chave: extensão; interculturalidade; diálogo de saberes; comunidades locais; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB.

ABSTRACT

This research aimed to analyse the extent to which the extension activities of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasilia (IFB) are spaces for dialogue of knowledge, providing recognition, positive visibility and appreciation of local knowledge. I started from the assumption that Extension constitutes a potential borderland for encounter and dialogue between academic and local knowledge, something that takes on central importance in the very political and pedagogical conception of the Federal Institutes. The proposal was based on a decolonial perspective, using both authors who see themselves as decolonial and those whose position I see as decolonial - even if they don't see themselves as such. In this sense, the understanding of border territories and the intercultural perspective were the interpretative keys to which I resorted initially. The study was carried out on two IFB campuses located in administrative regions of greater vulnerability and with a history of resistance: the Estrutural campus and the São Sebastião campus. In these locations, three longer-lasting extension activities were identified, whose characteristics pointed to a greater propensity to becoming spaces for the recognition and positive visibility of non-academic knowledge. The research then focused on conversations with extension teachers, extension students, partner organisations and participants in the activities. Methodologically, the following strategies were mobilised: document analysis, interviews, conversation circles, audiovisual recordings, field diaries and participant observation. This was collaborative research, which sought to ensure the active participation of the various extension subjects in the course of the study. In this way, knowledge, connections and disconnections were perceived between subjects and between the institution and the local population, which pointed to challenges, opportunities and advances in the dialogue of knowledge in the extension as a frontier where local communities and IFB campuses (dis) encounter one another.

Keywords: extension; interculturality; dialogues of knowledge; local communities; Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasilia - IFB.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue analizar en qué medida las actividades de extensión del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasília (IFB) son espacios de diálogo entre saberes, proporcionando reconocimiento, visibilidad positiva y valorización de los saberes locales. Partí de la premisa de que la extensión es un espacio potencial de frontera para el encuentro y el diálogo entre el conocimiento académico y el conocimiento local, algo que tiene una importancia central en la propia concepción política y pedagógica de los Institutos Federales. La propuesta se basó en una perspectiva decolonial, utilizando tanto autores que se ven a sí mismos como decoloniales como aquellos cuya posición veo como decolonial - aunque no se vean como tales. En este sentido, la comprensión de los territorios fronterizos y la perspectiva intercultural fueron las claves interpretativas a las que me dirigí inicialmente. El estudio se llevó a cabo en dos campus del IFB situados en regiones administrativas de mayor vulnerabilidad y con una historia de resistencia: el campus Estrutural y el campus São Sebastião. En estos lugares, se identificaron tres iniciativas de extensión de mayor duración, cuyas características apuntaban a una mayor propensión a convertirse en espacios de reconocimiento y visibilidad positiva del conocimiento no académico. La investigación se centró entonces en conversaciones con profesores de extensión, estudiantes de extensión, organizaciones asociadas y participantes en las experiencias. Metodológicamente, se movilizaron las siguientes estrategias: análisis de documentos, entrevistas, círculos de conversación, grabaciones audiovisuales, diarios de campo y observación participante. Se trató de una investigación colaborativa, que buscó la participación activa de los diversos sujetos de la extensión en el transcurso del estudio. De esta forma, se percibieron saberes, conexiones y desconexiones entre los sujetos y entre la institución y la población local que señalaron desafíos, oportunidades y avances en el diálogo de saberes en el espacio de la extensión como frontera donde las comunidades locales y los campus de IFB se (des)encuentran.

Palabras clave: extensión; interculturalidad; diálogo de saberes; comunidades locales; Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasília - IFB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras a partir da questão: o que você entende por extensão?.....	41
Figura 2 – Processo de estruturação do <i>campus</i> São Sebastião, iniciando em espaço provisório, passando por sua construção física e simbólica e sendo finalmente ocupado.....	65
Figura 3 – Regiões Administrativas com <i>campi</i> do IFB por período de instalação.....	66
Figura 4 – Organograma da Reitoria do IFB com dimensão da extensão em evidência.....	70
Figura 5 – Planta urbana da RA SCIA/Estrutural com localização do campus Estrutural.....	85
Figura 6 – Centro de Convivência da Estrutural.....	89
Figura 7 – Registros de momentos do Catando Palavras em 2023.....	103
Figura 8 – Planta urbana da RA São Sebastião com localização do Campus São Sebastião.....	114
Figura 9 – Localização das Organizações que integram o Fórum de Organizações Sociais de São Sebastião em 2024.....	115
Figura 10 – Registros de atividades do Núcleo de Estudos Agroecológicos.....	123
Figura 11 – Registros de atividades da LudolF em 2024.....	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Instituições de Educação Profissional Públicas entre 2014 e 2023.....	61
Gráfico 2 – Percentuais de eficiência acadêmica e evasão no IFB - 2017 a 2023.....	68
Gráfico 3 – Tipos de ações de extensão no IFB - 2010 a 2020.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações entre 2011 e 2024, identificadas a partir da busca dos descritores “IFB” “Instituto Federal de Brasília” e “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília”.....	21
Quadro 2 – Índice de Vulnerabilidade Social - DF1 das Regiões Administrativas onde estão instalados campi do IFB em 2020.....	30
Quadro 3 – Conhecimentos e saberes e relações entre instituições e comunidades na trajetória de normativos da extensão brasileira (1931 a 2018).....	36
Quadro 4 – Direcionamentos da Educação Profissional ao longo de seus normativos orientadores	57
Quadro 5 – Instituições de Educação Profissional em 2024.....	60
Quadro 6 – Distribuição populacional e Renda domiciliar nas RA onde foram instalados campi do IFB no período de determinação de sua localização.....	64
Quadro 7 – Quantitativo de ações de extensão no IFB entre 2010 e 2020.....	74
Quadro 8 – Oferta de cursos do <i>campus</i> Estrutural em 2024.....	87
Quadro 9 – Oferta de cursos do <i>campus</i> São Sebastião no 1º semestre de 2025.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFAL – Agricultores Familiares Associados Liberdade do Assentamento Quinze de Agosto

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCEI – Campus Ceilândia

CDAE – Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social

CDEE – Coordenação de Extensão e Estágio

CEB – Câmara de Educação Básica

Cecon – Centro de Convivência

CED – Centro Educacional

CEF – Centro de Ensino Fundamental

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEI – Centro de Educação Infantil

CES – Câmara de Educação Superior

CGAM – Campus Gama

CINCRUTAC – Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

CCMDF – Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTC – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Covid-19 – Coronavírus identificado em 2019

CP – Conselho Pleno

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPIN – Coordenação de Políticas Inclusivas

CREM – Campus Recanto das Emas

CRFI – Campus Riacho Fundo I

CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

CS – Conselho Superior

CSAM – Campus Samambaia

CSSB – Campus São Sebastião

CTAG – Campus Taguatinga

DF – Distrito Federal

DREP – Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão

EAA – Escola de Aprendizes e Artífices

EaD – Educação a Distância

EC – Escola Classe

Emater – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENEM/SISU – Exame Nacional do Ensino Médio / Sistema de Seleção Unificada

EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FIC – Formação Inicial e Continuada

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

GDF – Governo do Distrito Federal

GPEC – Grupo de Pesquisa Educação em Ciências

IA – Instituição Associada

IES – Instituição de Ensino Superior

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPS – Instituto Politécnico de Santarém

IVS-DF – Índice de Vulnerabilidade Social do Distrito Federal

JIFs – Jogos dos Institutos Federais

LABLIN – Laboratório de Práticas de Linguagens em Línguas Materna e Estrangeiras

MEC – Ministério da Educação

Napne – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas

NEA – Núcleo de Estudos Agroecológicos

Neabi – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

Nugedis – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual

OSC – Organização da Sociedade Civil

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

PREN – Pró-Reitoria de Ensino

PREX – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEXT – Programa de Fomento à Extensão Universitária ou Programa de Extensão

Universitária

ProfEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRPI – Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação

RA – Região Administrativa

RAP – Relação Aluno Professor

Rede Federal de EPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RIFB – Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

SCIA – Setor Complementar de Indústria e Abastecimento

Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESu – Secretaria de Educação Superior

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SLU – Serviço de Limpeza Urbana

SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública

TAMC – Termo de Acordos de Metas e Compromissos

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

SENTIDOS INICIAIS.....	18
1. Como cheguei aqui e primeiras inquietações.....	18
2. Motivações para buscar estes direcionamentos.....	20
3. Horizontes perseguidos.....	23
4. Chaves de interpretação e compromissos firmados.....	24
5. Caminhos pelos campos da pesquisa.....	28
6. Para onde o compasso aponta.....	32
Capítulo I - PERSPECTIVAS DE EXTENSÃO.....	34
1. Saberes e relações com a comunidade na trajetória da extensão no Brasil.....	34
2. Extensão tecnológica: pensando a extensão em articulação com a Educação Profissional.....	43
3. Curricularização da extensão: expectativas, riscos e oportunidades.....	47
4. Buscando inspiração: trilhas e legados da Educação Popular no Brasil.....	52
Capítulo II - CAMINHOS TRILHADOS E ROTAS POR SEGUIR NA EXTENSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA.....	55
1. Educação Profissional no Brasil: múltiplas formações e instituições.....	55
2. A estruturação do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB.....	64
3. A extensão no Instituto Federal de Brasília: a perspectiva institucional.....	69
3.1. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e Coordenações de Extensão e Estágio: caminhos trilhados.....	69
3.2. A relação do IFB com as comunidades locais.....	78
3.3. A inescapabilidade dos estágios.....	80
3.4. Rotas por seguir: nossos diferenciais e novos caminhos.....	82
Capítulo III – O MODELO TRADICIONAL: EXTENSÃO COM SUJEITOS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE.....	84
1. O <i>campus</i> Estrutural e a Região Administrativa da Estrutural.....	84
2. A experiência de extensão do Projeto Catando Palavras.....	88
3. Saberes em evidência: cotidiano, experiência e afetos.....	93
4. Encontros e desencontros: o que toca os sujeitos.....	98
5. Relações entre a comunidade local e o IFB.....	104
6. Por onde vejo resistências e <i>grietas</i>	109
Capítulo IV – TERRITÓRIO PULSANTE: A MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA REVERBERA NO POTENCIAL DA EXTENSÃO.....	113

1. A Região Administrativa de São Sebastião, as lutas no território e a luta pela instalação do <i>campus</i> São Sebastião.....	113
2. Núcleo de Estudos Agroecológicos: quando a pesquisa faz extensão.....	120
2.1. Saberes em evidência: saberes da terra e da extensão elaborados a partir da prática.....	123
2.2. Encontros e desencontros: o desejo de realizar.....	127
2.3. Relações entre a comunidade local e o IFB.....	135
3. LudolF: articulação de ensino, extensão e pesquisa.....	139
3.1. Saberes em evidência: o brincar e a cultura das infâncias.....	143
3.2. Encontros e desencontros: liberdade e autonomia em prol da coletividade.....	148
3.3. Relações entre comunidade local e o IFB.....	156
4. Por onde vejo resistências e <i>grietas</i>	163
Capítulo V – A EXTENSÃO COMO FRONTEIRA: ESPAÇO DE RELAÇÕES E GRIETAS PARA A INTERCULTURALIDADE.....	167
FECHANDO O PERCURSO PARA SEGUIR A TRAVESSIA.....	177
REFERÊNCIAS.....	185

SENTIDOS INICIAIS

1. Como cheguei aqui e primeiras inquietações

Embora este texto seja meu, ele é fruto de tantas ideias, percepções, reflexões, desabafos e trocas que foram tão generosamente compartilhados pelas pessoas com quem conversei ao longo de meu caminho. Gente da extensão, do Instituto Federal de Brasília, de São Sebastião e da Estrutural, do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidade, da pós-graduação na Universidade de Brasília, do quilombo de São Manoel e da Ilha do Capim (no Pará), de Lleida (na Espanha), do Narrativas Interculturais, Decoloniais e Antirracistas em Educação e, ainda, pessoas que, por me quererem bem, me ouviram ao longo do processo e me presentearam com dúvidas, com entendimentos, com sugestões.

Estive buscando compreender as relações entre comunidades locais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, almejando perceber as potencialidades deste encontro – especialmente na perspectiva de dar reconhecimento, visibilidade positiva e valorizar os saberes de sujeitos periféricos e de comunidades locais, assim como de identificar resistências, *grietas*¹ (Catherine Walsh, 2020; 2023) por onde possamos semear relações interculturais. Esta inquietação originou-se de minha experiência como professora no *campus* São Sebastião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) – uma estrutura encravada em uma região periférica do Distrito Federal e que tem procurado uma variedade de caminhos na constituição de relações com a comunidade local. Cheguei ao *campus* e ao IFB em 2012, ainda em meio ao movimento de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e da própria criação de uma referência de educação profissional no Distrito Federal. Encantei-me com os princípios e a missão que fundamentaram a (re)estruturação da Rede Federal de EPCT e vi-me envolta nos desafios e possibilidades de trabalhar em um *campus* em processo de implantação. Atuar na gestão me ampliou o olhar com relação aos Institutos Federais (IF) e à formação profissional no Brasil, deixando para mim também evidente a relevância de um espaço onde o ensino congrega-se à extensão e à pesquisa. Além disso, logo percebi o privilégio que é estar em São Sebastião, uma comunidade em situação de

1 Tomo este termo emprestado de Catherine Walsh, em referência às frestas e fissuras por onde resistências são entrevistas, “As *grietas* em que estou pensando revelam a irrupção, o início, o surgimento, a possibilidade e também a existência do “outro”, que ganha vida apesar de - e provocando rachaduras em - as condições de sua negação. (2023, p. 138, tradução minha)

grande vulnerabilidade, cuja população em tantos aspectos está organizada e comprometida com o processo de resolução de seus desafios. E isto se revela nas relações entre o *campus* e a comunidade.

Assim, inspirada por Gloria Anzaldúa (2016), tenho compreendido o local de minha experiência como uma fronteira. Este espaço limítrofe ficou para mim bastante evidente a partir de minha própria localização e de como ela se diferencia dos sujeitos da Região Administrativa (RA) de São Sebastião (tradicional) – espaço que ocupa o *campus* onde atuo. O *campus*, como tantos outros da Rede Federal de EPCT, foi fruto do processo de (re)estruturação, ampliação e interiorização da rede que, a partir de 2008, instalou várias de suas estruturas em espaços periféricos. Desta maneira, foi criada uma forçosa fronteira entre comunidades locais e Institutos Federais que se materializa na própria instituição – seja pela evidente diferença econômico-material entre os edifícios dos *campi* e as casas e outras edificações das comunidades, seja pelos sujeitos alheios às comunidades locais (e que para elas se deslocam para atuar como servidores) que ali encontram-se com sujeitos do território e, muitas vezes, em condição de subalternização.

A partir então desta experiência de um inicial (des)encontro entre mim e sujeitos de São Sebastião, e mais uma vez recorrendo a Glória Anzaldúa, tenho cada vez mais compreendido que territórios fronteiriços não são somente lugares físicos, mas também psicológicos, sexuais e espirituais e, ainda, espaços de tensão e desafio.

Como todas as pessoas, percebemos a versão da realidade que nos comunica nossa cultura. Como outras pessoas que possuem mais de uma cultura ou vivem em várias, recebemos mensagens múltiplas, às vezes contraditórias. Quando juntam-se dois marcos de referência, coerentes entre si mesmos mas normalmente incompatíveis um com o outro, se produz um choque, uma colisão cultural (Gloria Anzaldúa, 2016, p. 134, tradução minha).

Neste sentido, não posso deixar de admitir que meu olhar é institucional, embora eu me sinta cada vez mais vinculada à comunidade de São Sebastião. Portanto, a busca que faço por *grietas* volta-se para as comunidades locais, mas não deixa de ser relativa à instituição. É um compromisso com o Instituto Federal de Brasília e, em alguma medida, com a própria Rede Federal de EPCT. No entanto, é também um movimento repleto de expectativas e esperanças de fomentar reflexões e reverberações positivas nos territórios onde fomos situados – e a partir dos quais temos criado nossas próprias identidades – e em conexão com os sujeitos destas territorialidades.

2. Motivações para buscar estes direcionamentos

Acreditando na diferença que a educação pode fazer na vida das pessoas e encantada com as possibilidades que os Institutos Federais propiciavam, foi apenas a partir do depoimento de um colega da pós-graduação que pude perceber o quanto a expansão e interiorização representaram, também, um movimento moderno/colonial de ocupação dos territórios e de constituição de relações hierarquizadas com as comunidades que ali habitam. Ele chocou-me ao narrar sua experiência quando o IF chegou a sua cidade, relatando o quanto aquela estrutura tinha sido “alienígena” (palavra escolhida por ele), descrevendo a colonialidade vivida e entranhada na instituição, que nem na teoria eu notava. A surpresa com seu relato levou-me a questionar a própria função da instituição e me permitiu começar a perceber os Institutos Federais na realidade da modernidade/colonialidade e de suas relações de poder para além das benesses do discurso governamental da expansão. Por outro lado, também me moveu a buscar por espaços de resistências e brechas, *grietas* para conexões mais horizontais nas relações entre instituições e comunidades locais, contexto no qual a extensão mostrou-se como dimensão institucional de maior potencialidade.

Sendo uma dimensão de menor evidência nas Instituições de Ensino Superior (IES), em geral, a extensão também acaba sendo menos objeto de processos de pesquisa nos estudos realizados até o momento a respeito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília e dos Institutos Federais de modo geral². Se estudos sobre a extensão merecem ser ampliados, por sua vez, uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores “IFB”, “Instituto Federal de Brasília” e “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília”, revelou poucas produções com início em 2011, mas com paulatino aumento de estudos realizados a respeito da instituição até o ano de 2024. Ademais, uma pesquisa junto ao Instituto Politécnico de Santarém/Portugal - IPS –

2 Estudo de Gisela Mendonça a respeito da política de extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia corrobora esta noção a partir de "pesquisa bibliográfica [que] cuidou de organizar a revisão de literatura sobre a produção acadêmica em torno do termo extensão, o que nos permitiu uma visão geral do debate conceitual acerca da extensão universitária no país e, especificamente, sobre a extensão nos Institutos Federais" (2021, p. 43). Em consulta a quatro repositórios acadêmicos (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo, Catálogo de Teses da CAPES e Scielo), a autora utilizou os descritores "extensão universitária", "extensão" e "extensão nos institutos federais", identificando somente 6 produções referentes à extensão nos institutos federais, número ínfimo em relação aos quantitativos identificados para os outros descritores. Em vista destes resultados, a autora verificou, a partir da análise de resumos, "um considerável crescimento do número de pesquisas realizadas com essa temática, mas constatamos, de igual modo, que mesmo com esse aumento a extensão universitária ainda é resultado de poucas pesquisas e estudos" (Gisela Mendonça, 2021, p. 48).

com o qual o IFB realizou parceria para fomentar estudos em nível de mestrado de seus servidores –, evidencia mais pesquisas cujo cerne foi a realidade deste Instituto Federal. Além disso, a partir de 2018, o próprio IFB passou a oferecer o Mestrado Profissional pelo ProfEPT³ como Instituição Associada, o que motivou ainda mais servidores da instituição a buscarem a pós-graduação e a realizarem seus estudos articulados a seu próprio contexto de atuação. A tabela a seguir evidencia as produções de dissertações e teses a respeito de variados aspectos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia entre 2011 e 2024.

Quadro 1 – Teses e dissertações entre 2011 e 2024, identificadas a partir da busca dos descritores “IFB” “Instituto Federal de Brasília” e “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

ANO	Dissertações	Dissertações profissionais ⁴	Teses	Dissertações parceria IPS	TOTAL POR ANO
2011	01				01
2012	01				01
2013	01	02			03
2014	01	02	01		04
2015	03	01			04
2016	01	06	01	20	28
2017	03			04	07
2018	02	02	02	11	17
2019	05	05		15	25
2020		10		06	16
2021	06	17	01	01	25
2022	05	16	04	02	27
2023	04	11	02	09	26
2024	01	08		01	10
TOTAL POR CATEGORIA	34	80	11	69	194

Fonte: elaboração da autora

No que se refere aos temas destes estudos, o levantamento revelou uma prevalência de pesquisas a respeito de Ensino (78 estudos), com foco em experiências, estratégias e desafios de áreas ou modalidades específicas. Outras temáticas também apare-

3 O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), criado em 2016, oferta desde 2017 o curso de mestrado profissional em Rede Nacional, sendo coordenado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Segundo sítio do IFB, uma das Instituições Associadas ao programa, este é destinado a estudantes que já tenham concluído a graduação em qualquer área do conhecimento, sendo metade de suas vagas destinada a servidores do quadro permanente das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A certificação obtida ao término do curso é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

4 Optei por evidenciar em separado as dissertações resultantes de cursos de mestrado profissional em vista da natureza deste tipo de trabalho ser “[...] sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos” (Mestrado, 2019).

cem com alguma evidência, como aquelas da Gestão (35 pesquisas); aspectos relativos à Permanência e ao Êxito, o que ainda inclui estudos sobre a evasão (16 casos); estudos sobre Inclusão, considerando tanto aspectos referentes a necessidades específicas quanto suscitados por questões identitárias (15 ocorrências) e pesquisas a respeito de Docentes (15 estudos), contemplando sua formação, trajetória e profissionalidade. Foram identificados 12 estudos sobre a Relação com o Mundo do Trabalho e 07 sobre a Assistência Estudantil e seus programas e processos. Identifiquei com menor frequência pesquisas a respeito de Estudantes e suas atitudes e comportamentos (06 casos), Pesquisa e projetos de intervenção (05 estudos), Extensão (02 pesquisas), Sustentabilidade (02 pesquisas) e Servidores (01 ocorrência).

No caso das pesquisas centradas na extensão no Instituto Federal de Brasília observei, coincidentemente, seu foco em uma mesma ação de extensão: a tertúlia literária dialógica. Os dois estudos pontuaram esta estratégia nos contextos: a) do ensino de espanhol e b) da formação omnilateral de estudantes no Programa Mulheres Mil⁵. Este cenário revela um amplo campo de pesquisas por serem realizadas, tanto sobre ações de extensão realizadas no âmbito do Instituto Federal de Brasília quanto a respeito da própria dimensão da extensão na instituição.

No entanto, esta proposta não se pauta somente sobre um rol de pesquisas específicas e ainda incipientes a respeito da extensão no Instituto Federal de Brasília. O cenário político nacional, cuja conjuntura contribuiu para a reorganização das instituições públicas de Educação Profissional, (re)estabelecendo a Rede Federal de EPCT, passou por significativas mudanças a partir de 2016, com o aprofundamento de novos rumos e maior ênfase no atendimento a demandas do mercado a partir da ascensão de governo de vertente ultra conservadora em 2019 – com alterações no Poder Executivo, no Ministério da Educação, com a troca de gestores e o estabelecimento de redirecionamentos à política educacional até então em curso. Por outro lado, novas articulações e investimentos têm ocorrido diante do retorno ao governo, em 2023, do grupo político que promoveu a (re)estruturação e interiorização da Rede Federal de EPCT. Assim, em contexto de seguidas transformações, o papel a ser delegado à Rede Federal segue em disputa e os Institutos Federais têm sido impelidos a rever-se e reformular-se de maneira a garantir sua perma-

5 De acordo com o Guia da Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil (Brasil, 2024 ou 2025) construído a partir do relançamento do programa em 2023, o Mulheres Mil é uma política pública com origem em parceria e diálogos entre instituições canadenses e brasileiras. Sua metodologia fundamenta-se no reconhecimento de saberes ao longo da vida. Neste sentido, a proposta brasileira inova ao prever ainda mecanismos de acolhimento das participantes mulheres em situação de vulnerabilidade social, tendo como objetivos a elevação de sua escolaridade, sua inserção produtiva e mobilidade no mundo do trabalho.

nência nesta conjuntura mutável e dinâmica. O estudo realizado é, então, impulsionado pela crença de que o futuro dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia depende não só de sua interrelação – de como se (re)organizam coletivamente, consentem e resistem diante da contemporaneidade na qual se inserem –, mas especialmente a partir das relações que constroem com as comunidades locais nas quais estão inseridos e em que medida são apropriados por elas.

3. Horizontes perseguidos

A pesquisa teve como principal objetivo analisar em que medida as ações de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB constituem-se como espaços de diálogo de saberes, propiciando reconhecimento, visibilização positiva e valorização de saberes locais. Parti do pressuposto de que a extensão constitui um espaço fronteiro potencial de encontro e diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes locais, o que ganha importância central na própria concepção política e pedagógica dos Institutos Federais. Assim, orientei-me pela seguinte questão: **Em que medida as ações de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) constituem-se como espaços de diálogo de saberes e propiciam reconhecimento, visibilidade positiva e valorização dos saberes das comunidades locais?**

Para buscar o objetivo perseguido, delineei os objetivos específicos seguintes com o apoio de questões orientadoras associadas a cada um deles:

♦ Examinar em que medida os saberes não acadêmicos dos sujeitos das comunidades locais são reconhecidos e evidenciados pelos projetos de extensão da instituição. Para isto, as questões orientadoras foram: Quais são os sujeitos e saberes evidenciados nos processos das ações de extensão? De que maneira os saberes destes sujeitos são articulados aos saberes acadêmicos?

♦ Compreender se e de que modo os sujeitos das comunidades locais têm se apropriado do IFB. Este objetivo específico foi orientado pelas indagações: Como os sujeitos se agregam à extensão e que relação constroem entre si e com a ação de extensão? As comunidades têm feito uso das estruturas físicas dos *campi* do IFB, das atividades que ali ocorrem, da oferta de extensão e reconhecido estas facetas da instituição como suas? Em que medida os sujeitos das comunidades locais apresentam suas agendas e demandas e de que maneira participam da definição e do desenvolvimento das ações de extensão? Em que medida os sujeitos destas comunidades se apropriam do IFB como espaço

de resistência?

♦ Examinar em que medida os projetos de extensão desencadeiam processos de identificação das comunidades com o IFB. Para tanto, foram orientadoras as seguintes perguntas: Como os sujeitos entendem sua relação com os *campi* do IFB? Em que medida os sujeitos da extensão se reconhecem nos processos formativos promovidos pela dimensão da extensão? Em que medida se consideram parte da instituição? Como percebem o lugar do IFB na comunidade?

♦ Avaliar em que medida as ações de extensão no âmbito do IFB constituem-se como *grietas*. Para tanto, questiono: Como e por quem estão pensadas e organizadas as ações de extensão? Em que medida sua estruturação e organização permitem *grietas* ou intencionalmente buscam reconhecimento, visibilidade positiva e valorização de saberes e das comunidades locais?

4. Chaves de interpretação e compromissos firmados

Reforço meu entendimento de que a extensão, por necessariamente estar direcionada a sujeitos sem vínculo de matrícula⁶ com as instituições de ensino, é um espaço privilegiado para as conexões entre o Instituto Federal de Brasília e comunidades locais e um caminho de pesquisa relevante. Entretanto, a pesquisa que propus não deixou de estar vigilante para como a instituição pode se equilibrar sobre as contradições de reproduzir e resistir à modernidade/colonialidade, o que significou considerar a extensão em chave decolonial. Desta maneira, mais que articular a extensão às considerações teóricas de autoras e autores decoloniais e que considero que se alinham a esta vertente – embora não se declarem assim –, considerar a extensão em chave decolonial passou por: não perder de vista sua inscrição na realidade de colonialidade do saber; buscar evidenciar sujeitos locais, seus saberes, resistências e contribuições no processo de pesquisa de campo e nas experiências extensionistas observadas; focalizar encontros e desencontros entre instituição e comunidades, e entre sujeitos em suas individualidades, como meio de detectar (des)encontros que se materializaram em perspectiva intercultural.

Assim, para minhas chaves interpretativas iniciais, a partir das quais fui a campo e busquei constituir relações com os sujeitos, recorri a Gloria Anzaldúa e Catherine Walsh.

6 A matrícula formaliza a relação entre sujeitos e instituições de ensino determinando papeis a serem desempenhados por cada uma das partes. Desta maneira, o vínculo por matrícula reorganiza as identidades dos sujeitos da comunidade não só a partir de sua identificação com o território, mas também em vista de uma localização fronteiriça entre seu lugar na instituição e também na comunidade. Neste sentido, encontros, desencontros e conexões entre estes sujeitos de fronteira e a IES possuem outra característica, intermediada pelo papel que desempenham como estudantes.

Gloria Anzaldúa, a partir de sua própria experiência como pessoa fronteiriça, ajudou-me a pensar sobre as relações nos espaços de fronteira e, especialmente, a respeito da constituição de identidades de sujeitos, de seu modo de estar no mundo, visto que

[...] as terras fronteiriças estão presentes de forma física sempre que duas ou mais culturas se roçam, quando pessoas de raças distintas ocupam o mesmo território, quando as classes baixa, média, alta e inferior se tocam, quando o espaço entre duas pessoas se encolhe com a intimidade compartilhada (Gloria Anzaldúa, 2016, p. 35, tradução minha).

Diante disso, considere que a expansão da Rede Federal de EPCT, por meio da instalação dos *campi* nos territórios das comunidades, significou a criação de fronteiras – característica que também identifiquei na própria extensão. Em vista da natureza dos Institutos Federais, acredito que os espaços fronteiriços constituídos se refletem especialmente nos encontros e desencontros de saberes e sujeitos, o que tem consequências diretas para os modos de estar no mundo dos sujeitos locais – sobre os quais uma epistemologia outra é imposta como única válida e universal em detrimento dos saberes que já trazem em si.

Por outro lado, no cenário de culturas que se tocam nas fronteiras, Catherine Walsh (2012; 2014a; 2014b; 2020; 2023) me permitiu refletir sobre as possibilidades de encontro em uma perspectiva intercultural crítica, que a autora defende como princípio ideológico a partir de sua experiência e das lutas e construções teóricas realizadas por movimentos indígenas equatorianos.

[...] a interculturalidade deve ser entendida como desenho e proposta de sociedade, como projeto político, social, epistêmico e ético voltado para a transformação estrutural e sócio-histórica, e baseado na construção de condições radicalmente diferentes – de saber, ser, poder e da vida mesma –, de sociedade, Estado e país radicalmente distintos (Catherine WALSH, 2012, p. 73, tradução minha).

Neste sentido, Catherine Walsh me adverte que a lógica da interculturalidade não representa um conhecimento apartado dos paradigmas e estruturas dominantes, visto que “por necessidade (e como resultado do processo de colonialidade) esta lógica “conhece” estes paradigmas e estruturas” (2014a, p. 22). Portanto, é fundamental assumi-la criticamente, como perspectiva de intervenção em estruturas e ordenamentos sociais da colonialidade do poder. Assim, a interculturalidade crítica emerge como pensamento subversivo e insurgente diante da colonialidade e da diferença colonial, representando uma ação intencional, como um

[...] esforço de interculturalizar, de articular seres, saberes, meios e lógicas de vida dentro de um projeto variado, múltiplo e multiplicador, que aponta não só para a possibilidade de co-existir, mas também de con-viver (de viver “com”) em uma nova ordem e lógica que se originam na complementariedade das parcialidades sociais (Catherine Walsh, 2012, p. 69, tradução minha).

Daí o sentido de falar de extensão em perspectiva decolonial, afinal, a colonialidade segue em curso e é frequentemente reproduzida pelas instituições de ensino, que seguem sendo desafiadas por e contrapondo-se aos sujeitos e experiências outras que busquei compreender. Portanto, considerar a extensão do Instituto Federal de Brasília pelo viés da decolonialidade significou não só examiná-la enquanto parte do projeto moderno/colonial que promove o saber acadêmico norte eurocentrado. Revisitar a extensão em chave decolonial permitiu colocar em evidência os sujeitos e suas resistências. Se a colonialidade tem sido imposta desde a conquista da América, também as resistências estão presentes desde aquele primeiro momento. São vistas em reações, lutas e embates, mas também entrevistadas em como os sujeitos se apropriam de espaços que por princípio colonial não seriam seus (ainda que seus de direito). É como ocupam as *grietas* (Catherine Walsh, 2020; 2023) – que acredito estarem um tanto mais presentes em uma dimensão da educação como a extensão.

Diante deste ponto de partida, em vista do alerta de Silvia Rivera Cusicanqui, de que “Não pode haver um discurso da descolonização, uma teoria da descolonização, sem uma prática descolonizadora” (2010, p. 62, tradução minha), consciente de que sou parte da instituição e encerro em mim também suas contradições – além, é claro, das minhas próprias –, procurei estabelecer princípios que fundamentaram minha atitude enquanto pesquisadora, bem como ferramentas metodológicas mais articuladas à postura de pesquisa que almejei nas conexões com as pessoas.

O primeiro aspecto foi não ignorar ou desconsiderar a influência de meu privilégio epistêmico em quaisquer relações com as comunidades locais e seus sujeitos.

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (Ramón Grosfoguel, 2016, p. 25).

Em função de minha posição social e minha trajetória de vida, como docente do IFB, pertenço a uma classe distinta e represento um tipo de saber sistematizado dito científico, válido, universal e superior, podendo facilmente – mesmo que inadvertidamente – reproduzir e impor uma epistemologia acadêmica e norte eurocentrada. Assim, procurei estar vigilante aos impactos deste privilégio não só no processo de pesquisa, mas fundamental-

mente para qualquer conexão com sujeitos das comunidades locais.

Complementarmente à consciência de meu privilégio epistêmico, assumi o compromisso de buscar não só um olhar decolonial, mas especialmente um posicionamento antirracista. Desconsiderar o lugar da raça (construto sociológico) em quaisquer relações nesta nossa modernidade/colonialidade significa invisibilizar o fato de que "a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista" (Aníbal Quijano, 2005, p. 118), significa contribuir para a manutenção de assimetrias e de relações de subalternização construídas no passado e mantidas na realidade presente brasileira com base na racialização. Ao buscar um posicionamento antirracista no espaço acadêmico e nas relações com as comunidades locais, parti, portanto, da consciência da assimetria das relações construídas desde a minha identidade não-negra, visto que, "Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os *brancas/os* têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o "*Outras/os*" inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao *sujeito branco*." (Grada Kilomba, 2019, p 50). Significou um compromisso de não falar pelas outras e outros, cuidando para não impor saberes, conceitos, orientações, análises, pontos de vista e, principalmente, procurando não perder de vista como a racialização se impõe sobre sujeitos negros e como constitui suas identidades, crenças e julgamentos, vigilante aos racismos que reproduzo ainda que me pretenda antirracista.

O terceiro cuidado vinculou-se à noção de "palabras mágicas" explorada por Silvia Rivera Cusicanqui (2018). Palavras que homogenizam e encobrem as pluralidades a que se referem, termos muitas vezes designados a partir da academia e que são apropriados e difundidos sem um debate problematizador e profundo com os sujeitos a quem se referem. "Mas, para que isso aconteça, precisamos dar-nos conta de que as palabras mágicas, que não habitam o que nomeiam, são um tipo de "bloqueio de caminhos" epistemológico." (Silvia Rivera Cusicanqui, 2018, p. 113, tradução minha). Assim, busquei não utilizar as palavras-chave deste estudo de maneira leviana, evidenciando seus sentidos a partir de meus critérios, de forma que estejam menos suscetíveis a homogenizações ou invisibilizações e não representem novos bloqueios a saberes não acadêmicos.

Um quarto princípio que persegui foi o caminho sugerido por Sara Ahmed (2015), aquele do prazer. "O prazer não implica apenas na capacidade de entrar no espaço social ou habitá-lo com conforto, mas também funciona como uma forma de direito e pertencimento. Os espaços são reivindicados por meio do gozo, o qual gera retornos ao ser testemunhado por outras pessoas" (Sara Ahmed, 2015, p. 253, tradução minha). O prazer e a

fruição, tão pouco autorizados aos sujeitos de maneira geral, podem ser meio de questionar as normas sociais, de investir e apropriar-se dos espaços. Assim, em minhas relações com os sujeitos, busquei a fruição, a alegria e o prazer, levando lanchinhos para os encontros sempre que possível, permitindo-me dançar e brincar, dialogando na pracinha sob uma árvore frondosa, compartilhando abraços e tantas vezes rindo e gargalhando junto.

O quinto compromisso assumido foi estar efetivamente presente nos momentos e nas relações que se constituíam. Não se tratou de atentar para o que os corpos comunicam para além do que é dito, mas de considerar a noção de um modo corporal de existir e conhecer, evocada por Silvia Rivera Cusicanqui (2018), e da qual nos distanciamos na epistemologia norte eurocentrada fundamentada sobre a divisão entre razão e corpo. Significou, ainda, não esquecer como a experiência de não-presença a partir do isolamento social individual e coletivo nos últimos anos nos marcou e segue marcando nossas relações, exigindo cuidado em atenção às distâncias, ausências e dores vividas.

Finalmente, o último princípio passou por engajar-me em conexões com as pessoas e a instituição que espero ampliar em prática decolonial, para além de uma devolutiva dos resultados da pesquisa. Acredito que os diálogos que realizei ao longo da pesquisa se configuram como passos no processo de aprofundamento das relações entre o Instituto Federal de Brasília e a comunidade, especialmente no sentido de agregar outros sujeitos para uma reflexão conjunta sobre as comunidades, suas realidades, seus saberes, nossos encontros e desencontros, bem como caminhos que podemos trilhar lado a lado. Novamente, Catherine Walsh ajuda-me a pensar em uma postura possível não somente para o processo de pesquisa, mas para a própria relação entre IFB e comunidade.

Falo das grietas como minha localização, meu lugar, o lugar onde me situo, de onde me posiciono, penso, sinto e atuo. Criar *grietas* é meu trabalho. Criar *grietas* no sistema de poder, um sistema colonial, capitalista, racista, heteropatriarcal. Um sistema presente em praticamente todas as esferas da vida e especialmente na educação. A educação institucionalizada cultiva o poder. E creio que todos presentes neste momento sabemos isso. Não me identifico como educadora, mas como *agrietadora* e também sementeira. Sementeira de sementes insurgentes que conseguem brotar, crescer e florescer até mesmo em paredes de pedra, abrindo rachaduras e mostrando as fissuras neste sistema que pouco a pouco nos está matando todas, todos e todes. Mas, claro, não da mesma maneira (Catherine Walsh, 2020).

5. Caminhos pelos campos da pesquisa

Parti da compreensão de que todo estudo transparece os pressupostos da pesquisadora e seu lugar de fala, refletidos em cada uma das escolhas empreendidas desde a gênese da pesquisa. Neste sentido, procurei fugir da expectativa ingênua de uma posição de neutralidade e objetividade e optei por buscar referenciais teóricos outros, para além

de uma base norte eurocentrada falaciosamente universal – referências identificadas entre autores que se reconhecem e afirmam como decoloniais ou não.

Acredito que é a partir da aproximação com o campo de pesquisa, povoado por seus sujeitos, que possibilidades e rumos deste processo se descortinam. Embora discorde de Sílvia Sanchez Gamboa quanto ao uso do termo “objeto”, visto entender que a pesquisa se materializa desde o encontro com sujeitos, concordo que o método é dado por aquilo que se pesquisa, “[...] o método ou modo, ou caminho de se chegar ao objeto [sujeito], o tipo de processo para chegar a ele é dado pelo tipo de objeto [sujeito] e não o contrário [...]” (Sílvia Gamboa, 2007, p. 26). Assim, em busca de uma perspectiva decolonial e comprometida com os sujeitos envolvidos, optei por não partir de um desenho metodológico pré-concebido, estanque, mas mantive olhos e ouvidos atentos aos rumos que os sujeitos apontavam.

No caminho da pesquisa, principiei por levantamento de bibliografia a respeito do tema, procurando posicionar a proposta em vista de estudos realizados e consolidados. Atentando para o que identifiquei e em consideração ao objetivo traçado, julguei relevante não só recuperar o percurso histórico e a construção da concepção da extensão no Brasil, mas também a trajetória de constituição do contexto de minha pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, bem como da extensão em seu interior. Para tanto, recorri à literatura a respeito, mas ainda lancei mão de análise de documentos que entendi serem centrais para a materialização da extensão no IFB.

Metodologicamente, busquei realizar a pesquisa de campo de forma colaborativa, procurando assegurar a participação ativa dos diversos sujeitos da extensão no percurso do estudo. Para tanto, recorri a uma combinação de estratégias, com observação participante (por vezes se materializando como “participação observante”), diário de campo, entrevistas, rodas de conversa e eventuais registros fotográficos.

Em uma etapa inicial de aproximação à pluralidade de sujeitos da extensão, realizei conversas com um grupo de sujeitos identificados com a gestão do Instituto Federal de Brasília. Naquele momento dialoguei com o Pró-Reitor de Extensão e Cultura, que responde pela extensão na instituição a partir da Reitoria e, logo, fiz entrevistas com as e os dez Coordenadoras e Coordenadores de Extensão e Estágio (CDEE), responsáveis pela extensão nos *campi*. Para uma etapa seguinte, procurei identificar ações de extensão nos *campi* (em curso ou já finalizadas) mais propensas a se constituírem como espaços de reconhecimento, visibilização positiva e valorização de saberes das comunidades locais. Assim, embora o IFB seja constituído por 10 *campi* que vêm realizando extensão desde

sua instalação, o critério de seleção das atividades não considerou a representatividade dos *campi*, mas sim suas características e de seus territórios. Portanto, considerei o histórico das Regiões Administrativas nas quais estes se encontram, dando especial valor a regiões com maior vulnerabilidade – compreendendo que seriam locais onde as demandas latentes teriam maior probabilidade de emergir –, processos de resistência locais e, ainda, em vista das conversas com os CDEEs e de suas sugestões. Para tanto, recorri ao Índice de Vulnerabilidade Social⁷, construído pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), como instrumento indicativo do grau de vulnerabilidade das RAs.

Quadro 2 – Índice de Vulnerabilidade Social - DF1 das Regiões Administrativas onde estão instalados campi do IFB em 2020

Resultados parciais e geral do IVS-DF por RA					
Região Adminis..	Dimensão 1	Dimensão 2	Dimensão 3	Dimensão 4	IVS
Ceilândia	0,27	0,46	0,45	0,34	0,38
Gama	0,23	0,40	0,42	0,30	0,34
Planaltina	0,40	0,59	0,47	0,32	0,44
Plano Piloto	0,06	0,08	0,26	0,19	0,15
Recanto das E..	0,28	0,57	0,42	0,37	0,41
Riacho Fundo	0,16	0,35	0,45	0,53	0,37
Samambaia	0,22	0,49	0,54	0,27	0,38
São Sebastião	0,21	0,68	0,57	0,46	0,48
SCIA/Estrutural	0,69	0,93	0,63	0,63	0,72
Taguatinga	0,26	0,30	0,55	0,35	0,36

Fonte: CODEPLAN, 2020

Com base nos critérios indicados, prosseguindo a pesquisa, realizei aproximações com professoras e professores extensionistas dos *campi* Estrutural, Gama e São Sebastião. Além das atividades extensionistas sobre as quais trato neste estudo, ainda acompanhei algumas reuniões do Clube de Leitura do Laboratório de Práticas de Linguagens em Línguas Materna e Estrangeiras (LABLIN), no *campus* Gama, e participei ativamente da realização dos encontros do projeto “Escrivências: debates sobre raça e gênero a partir da leitura de mulheres negras”, no *campus* São Sebastião. Por sua vez, as atividades que selecionei e examinei – projeto Catando Palavras no *campus* Estrutural, Núcleo de Estudos Agroecológicos (NEA) e LudoIF, no *campus* São Sebastião – foram escolhidas em vista de sua duração e, por conseguinte, constância, refletindo em um maior enraizamen-

⁷ Como meio de exprimir aspectos da vulnerabilidade social vivenciada pela população do Distrito Federal, o Índice de Vulnerabilidade Social foi construído pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal a partir de quatro dimensões: Infraestrutura e ambiência urbana, Capital humano, Renda e trabalho, e Habitação. Está organizado em valores de 0,00 a 1,00 sendo maior a vulnerabilidade quanto maior for o valor aferido.

to nos *campi* e na comunidade. Dentre as selecionadas, pude realizar observações presenciais durante atividades do Catando Palavras e da LudolF.

Uma vez selecionados os projetos de extensão, no que considero o cerne do processo de pesquisa junto aos sujeitos, realizei conversas a partir de roteiros semi-estruturados com os sujeitos da extensão e com outros sujeitos cujos olhares o campo de pesquisa indicou serem pertinentes para meus objetivos. Dialoguei com outros cinco grupos de sujeitos – totalizando cerca de 36 pessoas –, que não podem de forma alguma ser considerados homogêneos e com quem por vezes conversei individualmente ou em grupos, conforme as condições de cada caso. Um coletivo foi composto por oito servidores docentes que pensam, propõem e executam as atividades de extensão – e a quem as ações de extensão são formalmente vinculadas. Estes sujeitos, muito gentilmente, também compartilharam os relatórios das ações extensionistas comigo. Um segundo grupo foi formado por sete estudantes extensionistas e/ou pesquisadoras que haviam atuado ou seguiam atuando na construção e realização das ações. O terceiro agrupamento incluiu quatro parceiros das ações de extensão examinadas, tanto a partir de parcerias com entidades governamentais ou privadas, quanto com organizações da sociedade civil. A quarta coletividade foi formada por cerca de 15⁸ participantes das atividades extensionistas – o que, no caso da LudolF, ainda significou buscar a perspectiva das famílias participantes. O quinto grupo com quem conversei foi composto por duas lideranças comunitárias de São Sebastião. A partir de nossas conversas, busquei então apreender de que forma entendem os saberes que são mediados pelas ações de extensão, como se relacionam uns com os outros e com a instituição, assim como de que forma percebem a relação do IFB com a comunidade local. Finalmente, em um movimento paralelo e em vista da realidade em curso, ainda conversei com mais dois sujeitos ligados à gestão – a Pró-Reitora de Extensão e Cultura que assumiu o cargo em 2023 e o Diretor de Desenvolvimento de Ensino da Pró-Reitora de Ensino que acompanhava os movimentos para a curricularização da extensão – buscando compreender os direcionamentos da nova gestão e processos em curso dentro do Instituto Federal de Brasília naquele momento.

As falas destas pessoas povoam estes escritos e compõem comigo as análises que realizo, ainda que seus nomes não estejam sempre revelados. No processo de pesquisa acordei com os sujeitos – por meio de termos de consentimento livre e esclarecido – que seriam referenciados anonimamente, buscando criar um contexto no qual se sentiri-

8 Dadas as condições de realização da conversa com as participantes do projeto Catando Palavras no grande grupo com todas as pessoas presentes, não foi possível identificar com precisão a quantidade de participantes do diálogo, que foram estimadas entre 5 e 7 senhoras a partir da gravação realizada.

am confortáveis e seguros para dividir comigo suas percepções, suas críticas e seus anseios. No momento da escrita, entretanto, percebi que de maneira geral as pessoas responsáveis pelas ações de extensão e os dirigentes da instituição são informações públicas e facilmente acessadas por quem tenha a curiosidade de buscá-las junto aos canais oficiais da instituição. Isto fez com que eu optasse por revelar as identidades destes sujeitos, também em reconhecimento ao trabalho que realizam no campo da extensão. Além disso, comprometida com o respeito a suas vozes e expressões, inclui neste texto as transcrições de suas falas apenas com pequenos ajustes, suprimindo repetições, pausas prolongadas e expressões de função fática (como né, tá, aham) e, finalmente, realizando eventuais reparos de concordância, de maneira a facilitar a leitura.

Desta forma, ao tratar com todos estes grupos de sujeitos⁹, busquei a pluralidade de olhares e experiências relacionadas à extensão, na expectativa de perceber desafios, oportunidades e avanços do diálogo de saberes, na prática dos encontros entre comunidades locais e *campi* do IFB por meio do espaço de fronteira que caracteriza a extensão.

6. Para onde o compasso aponta

Organizei o caminho trilhado a partir de cinco capítulos. No primeiro deles tratei de perspectivas de extensão, evidenciando contradições e disputas que ressoam no nosso fazer extensionista nas Instituições de Ensino Superior, em geral, e no Instituto Federal de Brasília, em particular. No segundo capítulo abordei brevemente a trajetória da Educação Profissional no cenário brasileiro e a própria estruturação do IFB a partir da lei 11.892/2008, que (re)estruturou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, considerando, então, a extensão no contexto deste instituto em Brasília. O terceiro capítulo foi dedicado a examinar a experiência do Catando Palavras, no *campus* Estrutural, e o quarto investigou das experiências do NEA e da LudolIF, no *campus* São Sebastião, em busca de *grietas*, resistências e possibilidades. No quinto capítulo aprofundei a noção que defendo de que a extensão se constitui como fronteira a partir da qual podemos fomentar o diálogo de saberes e relações mais horizontais de trocas entre as instituições e as comunidades locais. Finalmente, fechando o percurso para seguir a travessia, retomei e sumariei conclusões e aspectos que me pareceram centrais

9 Em vista dos objetivos que delineei e das conexões que realizei ao longo de minha aproximação com as atividades de extensão, compreendo que efetivamente conversei com sujeitos que tiveram uma experiência positiva nos projetos e que seguem frequentando as atividades. Entretanto, entendo que investigar casos de abandono das ações de extensão por participantes, estudantes extensionistas, servidores e parcerias é importante e pode apontar para aprimoramentos.

para a extensão que acredito que possamos construir no IFB, afirmando ainda compromissos com os quais retorno à instituição.

No fundo, ao registrar aqui minha análise de em que medida o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília constitui-se, por meio de ações de extensão, como espaço de reconhecimento, visibilização positiva e valorização de saberes das comunidades locais, dou prosseguimento a uma busca pelos próprios sujeitos e seus saberes – um movimento que segue comigo após o encerramento deste texto. Compreendo que a perspectiva de futuro dos Institutos Federais e a possibilidade de cumprirem sua função social depende de sua relação com as comunidades locais e, mais ainda, da identificação dos sujeitos destas comunidades com a instituição e de como estes se apropriam dos Institutos Federais e os fazem seus. Porque, em última instância, eu mesma persigo este caminho que me permita ser menos educadora e mais buriladora de fissuras e *grietas* por onde possam brotar e florescer outros sentidos para estarmos e fazermos com outros sujeitos, coletivamente, colaborativamente, realmente juntos.

Capítulo I - PERSPECTIVAS DE EXTENSÃO

E aí quando surge uma nova perspectiva dentro de um outro projeto institucional, aí se coloca a questão do território. E território se tornou um elemento, um conceito chave. Então a gente começou a discutir extensão para os institutos a partir dessa noção de territorialidade, de que lugar que é esse, como é que ele tá permeado e como é que ele permeia.

(Servidora Setec)

Ainda que reconheça o quanto as experiências da Universidade pública brasileira foram basilares e seguem marcando a trajetória da extensão, opto nestes escritos por intencionalmente não adjetivá-la “universitária”. Esta escolha considera a pluralidade de instituições de ensino superior (IES) no Brasil que realizam extensão e cuja natureza não é universitária – dentre as quais estão incluídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), principal lócus da pesquisa expressa neste texto.

Neste capítulo recupero a trajetória da extensão brasileira, procurando identificar nos normativos sobre os quais esta dimensão foi construída os entendimentos de saberes que têm sido associados à extensão ao longo do tempo, bem como as perspectivas de relações entre IES e as comunidades mediadas pela atividade extensionista. Em vista da realidade particular dos IFs, faço ponderações a propósito da perspectiva de extensão tecnológica que foi estruturada a partir da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e ainda trato de aspectos da curricularização da extensão que se encontra em curso, observando como este movimento, na realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, evidencia desafios que estão postos para a curricularização. Finalmente, busco inspirações em legados das experiências de Educação Popular no Brasil que identifico na extensão vigente e naquela que almejo em chave decolonial, como fronteira e espaço de relações e *grietas* para a interculturalidade.

1. Saberes e relações com a comunidade na trajetória da extensão no Brasil

A noção de extensão na experiência de ensino superior é inscrita em documentos de referência a partir da consolidação das universidades públicas no Brasil e da organização de seus sujeitos especialmente ao longo do século XX. Examinando o percurso histórico de organização da extensão, Ana Luiza Sousa identifica e examina o processo de “três interlocutores nucleares, sujeitos da práxis extensionista no Brasil” (2010, p. 18), cujas ações e trajetórias incidiram sobre a constituição da extensão brasileira e de suas concepções. A autora chama a atenção para como o movimento estudantil foi essencial para

a inserção mais sistemática da extensão na universidade, marcadamente com um viés mais assistencialista, mas no movimento de aproximação com as comunidades, pois “a forma como os estudantes entendiam o seu papel social levava-os a atuarem de forma direta nos principais problemas da Sociedade” (Ana Luíza Sousa, 2010, p. 23). Em um momento seguinte, no contexto do Ministério da Educação durante governo militar, a extensão teve grande impulso por meio do Projeto Rondon e como expediente de propagação de uma ideia de País a ser interiorizada por meio da ação dos estudantes. Em um terceiro momento verificou-se maior protagonismo das IES, por meio dos Fóruns de Pró-reitores de Extensão que, ao discutirem e aprofundarem concepções da extensão, contribuíram para sua estruturação no contexto do ensino superior, marcadamente a partir da redemocratização no Brasil.

Na atualidade brasileira a extensão é considerada, articuladamente ao ensino e à pesquisa, uma das dimensões indissociáveis que constituem as Instituições de Ensino Superior e que concorre para que elas cumpram sua função social. Essa construção da extensão como parte indissociável de um tripé de dimensões que sustenta as IES foi inscrita em documentos somente a partir da Constituição Federal de 1998 e resulta de diversos movimentos, lutas, disputas e sujeitos que influenciaram e seguem influenciando o modelo de ensino superior vigente. Todavia, ainda que ensino, extensão e pesquisa devam ser considerados articuladamente, identifico que são percebidos distintamente, seja por sua visibilidade interna e externa, seja por graus diversos de valorização e financiamento de sua ação dentro do contexto do ensino superior. Assim, a noção de extensão é frequentemente “usada para caracterizar as práticas docentes que estão para além do espaço da sala de aula e que não são compreendidas nem como ensino, nem como pesquisa” (Nara Cabral, 2012, p. 52), sendo a extensão ainda frequentemente definida por aquilo que não é.

O percurso da extensão e sua estruturação em normativos foram tratados por diversas autoras e autores (Ana Luisa Sousa, 2010; Dóris de Faria, 2001; Nara Cabral, 2012, Sandra de Deus, 2020; Sílvio Paulo Botomé, 1996). Inspirada por elas e eles, recupero os documentos que institucionalizaram a extensão no ensino superior não para refazer a sequência histórica, mas sim, de forma a evidenciar dois aspectos relevantes para o estudo que realizei. A linha do tempo a seguir procura evidenciar como os normativos delineados ao longo do processo de construção da extensão consideraram: a) o entendimento de saberes que permeiam a extensão e b) a relação entre instituição e comunidades que se espera estabelecer a partir da extensão. Conquanto reconheça a relevância da ex-

tensão para a articulação de ensino e pesquisa, acredito ser imperioso questionar os saberes, os conhecimentos, a ciência e as epistemes que estão sendo efetivamente evidenciados pelas ações extensionistas que são empreendidas junto às comunidades, bem como a relação constituída entre IES e sujeitos dos territórios, visto que estas instituições, como tantos outros espaços de educação formal, podem se constituir como reprodutoras da colonialidade do saber (Edgardo Lander, 2005; Santiago Castro-Gómez, 2007; Walter Mignolo, 2014). Para tanto, o quadro a seguir não se pretende exaustivo, mas sumariza as noções identificadas nos normativos com relação a estes dois aspectos que concorrem para que a extensão seja realizada na atualidade das instituições de ensino superior.

Quadro 3 – Conhecimentos e saberes e relações entre instituições e comunidades na trajetória de normativos da extensão brasileira (1931 a 2018)

Documento	Saberes em evidência	Relações entre instituições e comunidades
Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei 19.851/1931)	A extensão difunde conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos.	A extensão beneficia o aperfeiçoamento individual e coletivo.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961)	A extensão difunde conhecimentos da universidade.	A extensão é mais uma modalidade do que a universidade oferece à sociedade.
Centro de Cultura Popular (1962-1964)	A extensão prima pela arte popular revolucionária.	A extensão comunica e transmite a noção de sujeitos políticos, autores das condições históricas de sua existência.
Serviço de Extensão Cultural (1962-1964)	A extensão difunde a cultura, estuda a realidade, a cultura brasileira e os problemas regionais, e divulga as realizações da universidade.	A universidade age junto ao povo, contribui para o desenvolvimento da cultura e das mentalidades regionais, proporciona maior conhecimento de sua natureza e objetivos.
Projeto Rondon (1967-1989) ¹⁰ & Campi Avançados (1969-1979)	A extensão promove conhecimento das condições do interior do país e da realidade nacional, permitindo a interiorização, formação de mão de obra e preparação de recursos humanos para o desenvolvimento.	A extensão permite que a juventude participe do processo de integração nacional por meio da promoção de estágios de serviço.
Reforma Universitária (Lei 5.540/1968)	A extensão estende à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa das universidades e outras IES.	A sociedade participa de órgãos colegiados da administração da universidade e do Conselho de Curadores responsável por fiscalização econômico-financeira.
CINCRUTAC (1969-... 1980) ¹¹	A extensão promove localmente cursos para a realização de atividades básicas que conduzam à promoção do homem, ao desenvolvimento econômico-social do país e à segurança nacional.	A Universidade trabalha associada e integrada às demais instituições governamentais em vista das necessidades das populações interioranas. As comunidades participam do CRUTAC contribuindo com recursos materiais, humanos e financeiros.
Plano de Trabalho de Extensão Universitária (1975)	A extensão é uma projeção do ensino e da pesquisa, estendendo a área de atendimento da universidade e retroalimentando estes componentes.	A extensão proporciona melhoria das condições de vida da comunidade e do desenvolvimento.

10 O Projeto Rondon foi relançado e suas atividades tiveram reinício em 2005, mantendo-se como uma iniciativa interministerial coordenada pelo Ministério da Defesa.

11 Embora os CRUTACs tenham tido maior expressividade até os anos 1980, ainda há centros em atuação dentro das ações de extensão de algumas IES.

I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FOR-PROEX (1987)	A extensão elabora a práxis de conhecimento acadêmico; estabelece troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, acrescendo e produzindo conhecimentos a partir da relação com a realidade brasileira e regional; democratiza o conhecimento acadêmico.	A extensão permite a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade, envolvida em sua elaboração, execução e avaliação. A extensão objetiva prioritariamente a transformação social e a melhoria de condições de vida da população. Representação de organizações populares assegurada em conselhos decisórios da universidade.
Constituição Federal (1988)	Princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	Dentre os princípios que orientam o ensino prevê-se a gestão democrática.
Programa de Fomento a Extensão Universitária – PROEXT (1994)	A extensão integra o saber acadêmico e o saber popular, visando produção de conhecimento; e democratiza o conhecimento acadêmico.	A extensão viabiliza a relação transformadora entre Universidade e a Sociedade, buscando comprometimento da primeira com as necessidades da sociedade organizada.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)	A extensão difunde conquistas e benefícios decorrentes da criação cultural e pesquisa científica e tecnológica geradas na universidade.	A educação superior forma e capacita profissionais atuando pela universalização e aprimoramento da educação básica.
Plano Nacional de Extensão Universitária (1998)	A extensão elabora a práxis de conhecimento acadêmico; estabelece troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, acrescendo e produzindo conhecimentos a partir da relação com a realidade brasileira e regional; democratiza o conhecimento acadêmico; possibilita ampliação do acesso ao saber e desenvolvimento tecnológico e social.	A extensão assegura a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade de maneira que as questões e necessidades sociais recebam atenção, estimulando relações inter, transdisciplinares e interprofissionais.
Plano Nacional de Educação (2001-2010)	A extensão transmite a experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. O saber humano deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do país e da sociedade.	A extensão deve ser relevante, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional, atendendo as necessidades da educação continuada de adultos, resgatando dívida social e educacional. A comunidade deve ter participação garantida em conselhos de acompanhamento e controle social das atividades universitárias.
Programa de apoio à Extensão Universitária voltado às políticas públicas (PROEXT 2003/ SESu-MEC)	Indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino para produção e difusão de novo conhecimento e novas metodologias; produção, inovação e transferência de conhecimento para transformação social, formação e qualificação profissional; interação do conhecimento acumulado na academia com saber popular e experiência acumulada de outros setores da sociedade.	Relação bilateral com a sociedade com vistas à ação transformadora sobre problemas sociais, inclusão de grupos, desenvolvimento do conhecimento e impacto social.
Programa de Extensão Universitária (PROEXT) (2008)	A extensão contribui para a educação brasileira por meio da troca de saberes acadêmicos e populares; propicia a democratização e difusão do conhecimento acadêmico.	A extensão deve ser projetada para a sociedade, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas, a melhoria da qualidade da educação, o desenvolvimento social e fomentar vínculos entre instituições e comunidades populares.
Política Nacional de Extensão Universitária (2012)	A Universidade produz novo conhecimento a partir da interação com a Sociedade, que oferece seus saberes a partir da prática cotidiana. A interação também se dá internamente (interdisciplinariedade) e com outras instituições (interprofissionalidade). A extensão permite a reconstrução do processo histórico-social em sua multiplicidade.	A extensão promove a interação dialógica transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social.
Extensão Tecnológica (2013)	A extensão permite a difusão, socialização e democratização do conhecimento (científico e tecnológico) produzido nos IFs. A relação indissociável com pesquisa e ensino é dinâmica e potencializadora. A extensão é práxis que possibilita acesso aos saberes produzidos	A extensão interliga a Rede federal com as demandas da população, consolidando a formação profissional de cidadãos, colaborando no desenvolvimento local, regional e do país e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Favorece o desenvolvimento local e re-

	e experiências acadêmicas. A extensão visa compreensão e consolidação dos conhecimentos acadêmicos e populares.	gional, a difusão do conhecimento científico e tecnológico, a produção da pesquisa aplicada e a sustentabilidade sócio-econômica.
Plano Nacional de Educação (Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014)	A extensão deve estar orientada a áreas de pertinência social.	A extensão deve favorecer a efetiva inclusão social e produtiva da população com baixo nível de escolarização e estudantes com deficiência. Deve ainda fomentar consórcios e intercâmbios entre instituições potencializando a atuação regional.
Curricularização da Extensão (Resolução MEC/CNE/CES nº 07/2018)	A extensão promove interação por meio da produção e aplicação do conhecimento articulado com ensino e pesquisa. Valoriza e integra a vivência dos conhecimentos de estudantes. Conhecimentos são atualizados, coerentes e voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável com a realidade brasileira.	A extensão deve promover interação dialógica transformadora entre academia e sociedade, produzindo mudanças na própria instituição e nos demais setores da sociedade brasileira e internacional, promovendo interculturalidade, contribuindo ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira.

Fonte: elaboração da autora

Em vista de pressupostos que balizaram os normativos ao longo do tempo, os termos “saberes” e “comunidade” não são sempre encontrados. Assim, parti de entendimentos meus sobre estes termos para vincular a noção de “saberes” a “conhecimentos” e a de “comunidades” a “sociedade” no exame percurso histórico dos documentos, visto que compreendo que não são palavras sinônimas, mas vocábulos que permitem aproximações. Entendo que as noções de conhecimentos e ciência estão associadas a modos de construção, processamento, sistematização e validação de informações que dizem respeito ao contexto da academia. Neste sentido, reconheço conhecimentos e ciência como tipos de saberes – embora entenda que nem todos os saberes construídos e reunidos pela humanidade sejam reconhecidos pelos critérios das instituições acadêmicas. Por sua vez, quanto à concepção de comunidade, entendo que ela diz respeito à coletividade de sujeitos que se relacionam a partir do que há de comum entre eles – marcadamente seu território, lutas e desejos a partir da convivência neste espaço. Assim, compreendo que a sociedade está formada por uma miríade de comunidades que podem ou não se relacionar de alguma maneira.

Assim, a propósito da noção de saberes nos documentos, identifiquei cinco entendimentos que foram construídos ao longo dos normativos:

- Noção de que a extensão difunde / divulga / estende / projeta / democratiza saberes produzidos ou sistematizados pelas instituições de ensino superior, o dito

“A extensão são projetos que você faz além do seu... da sua formação formal acadêmica, onde você pode adquirir experiências e adquirir conhecimento dentro desses projetos. Assim que eu compreendo” (Estudante extensionista - EC)

“conhecimento acadêmico”. Inicialmente estes saberes são caracterizados como filosóficos, artísticos, literários e científicos, mas ao longo dos normativos esta noção se amplia para os saberes do ensino e

da pesquisa ou são construídos em articulação com estas dimensões. Esta noção se alinha com a perspectiva de superioridade epistêmica, “o universalismo onde um (“uni”) decide pelos outros, a saber, a epistemologia ocidental” (Ramón Grosfoguel, 2016, p. 46) daquilo que é produzido no interior das instituições acadêmicas e que deveria, portanto, ser socializado com os sujeitos menos privilegiados.

- Entendimento de que a extensão prima por / estuda / promove a cultura brasileira popular e as questões regionais, o que aponta para uma visão na qual as IES se interessam pela realidade local, mas não se percebem como parte dela. Se trata de um olhar mais curioso, que reconhece epistemes e saberes outros, mas não projeta seu pertencimento para dentro das IES sendo este ainda o espaço privilegiado dos saberes norte eurocentrados.
- Concepção pragmática e utilitarista dos saberes, marcadamente como meio de formar / preparar recursos / aplicar / orientar os indivíduos para a promoção do desenvolvimento econômico, social e, mais recentemente, equitativo e sustentável do País. Esta perspectiva alia-se à busca por uma determinada concepção de desenvolvimento, de progresso. Assim, vincula-se a uma perspectiva de mundo constituída a partir da modernidade/colonialidade que tem como uma de suas dimensões “a visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas)” (Edgardo Lander, 2005, p. 13).
- Percepção da troca / integração / interação entre saberes acadêmicos sistematizados e saberes populares e da experiência social acumulada, que aparece marcadamente a partir da redemocratização. Esta concepção aponta rumo a relações interculturais, potencialidade que se concretizaria para além de um encontro de culturas e saberes, visto que a interculturalidade que “se direciona à interrelação, realmente possível somente quando consegue romper a diferença colonial” (Catherine Walsh, 2023, p. 117, tradução minha).
- Compreensão de que os saberes são meio para a transformação social, de forma que a extensão permitiria a reconstrução do processo histórico-social em sua multiplicidade – o que acredito que pode se efetivar uma vez que as trocas e encontros de saberes se estabeleçam em relação intercultural e decolonial, visto que estas “percorrem o caminho da luta e da ação tanto contra os padrões de poder que pretendem negar, controlar e/ou dominar o ser, estar, sa-

ber, pensar, sentir e viver, quanto a favor da construção de práticas e possibilidades distintas, práticas e possibilidades ‘muito outras’” (Catherine Walsh, 2023, p. 117, tradução minha). No entanto, alerta para o risco de que se a transformação não for buscada em uma perspectiva decolonial e intercultural, a mudança pode ser desvirtuada, reproduzindo a modernidade/colonialidade.

Por sua vez, no que diz respeito às relações entre instituição e comunidade, também identifiquei cinco direcionamentos possíveis para a extensão e que estão em alguma medida associados aos entendimentos de saberes anteriormente indicados.

- Relação em benefício dos indivíduos por meio da difusão, comunicação, transmissão daquilo que é produzido na IES no sentido de sua formação e capacitação, o que indica que as relações são constituídas a partir de uma hierarquia moderno/colonial na qual os sujeitos da comunidade são objeto da benevolência das instituições de ensino.
- Relação bidirecional, bilateral, de interação dialógica entre IES e comunidade, que parte de uma perspectiva na qual instituição e comunidade estão em conexão mais horizontal, o que pode permitir colaborações em múltiplos sentidos.
- Relação fundamentada sobre representação, participação democrática e monitoramento da IES pela sociedade. Embora represente avanço, ao prever que a comunidade possa contribuir com decisões e fiscalizar o trabalho da instituição, há uma limitação na abrangência desta participação, restrita a espaços de conselhos e comissões. O lugar da comunidade é de monitoramento, mas não de incidir profundamente nas decisões no interior das instituições.
- Relação direcionada para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e do País, como meio de propiciar superação de desigualdades e melhores condições de vida da população. Embora a escolarização esteja associada a maiores oportunidades e ascensão social, há um entendimento de fundo que se vin-

“Porque a extensão é aquela que o pessoal não... não... Parece que não precisa, sabe. Ela tá esquecida e tudo bem. E não, né! A gente tá ali em São Sebastião, eu acho que os IFs estão nas periferias também por um motivo. A gente não pode achar que aquilo lá é só um lugar de ir, dar aula, e ir embora. E a relação com a comunidade? O que que tá acontecendo ali em volta?”
(Professora extensionista - MF)

“A extensão na minha visão é toda aquela atividade que vem de uma escola, de uma instituição superior, que você rompe barreiras dos muros da instituição para atingir a comunidade, para atingir outros lugares.” (Estudante extensionista - EL)

cula à perspectiva de que o acesso ao saber reconhecido como universal e superior permite o acesso a uma perspectiva de desenvolvimento e progresso que é determinada por uma lógica moderno/colonial. Em alguma medida, esta relação não percebe outras

formas de estar no mundo como desenvolvidas.

- Relação com vistas ao enfrentamento das questões da sociedade e ação transformadora sobre suas múltiplas dimensões, bem como sobre a própria instituição. Mais uma vez, o risco da construção de uma relação nesta perspectiva é a de ignorar como válidos os modos de vida de sujeitos não acadêmicos, quando, na verdade, o maior ganho seria pensar a transformação a partir de baixo, como nos lembra Catherine Walsh (2023).

Evidenciar estas diferentes noções e perspectivas na trajetória da extensão é relevante pois, não obstante entendimentos expressos em documentos oficiais, noto que há concepções desatualizadas, superadas ou contraditórias que ainda povoam discursos e imaginários tanto dos sujeitos da extensão e das IES quanto daqueles externos ao próprio ensino superior.

Questionei os sujeitos das ações extensionistas que examinei a respeito do que entendem por extensão e, a partir de suas respostas, obtive a seguinte nuvem de palavras:

Figura 1 – Nuvem de palavras a partir da questão: o que você entende por extensão?



Fonte: elaborado pela autora a partir de conversas com sujeitos da extensão.

Percebi que a concepção de extensão de vários dos sujeitos com quem conversei também se apoia sobre contradições. Há o reconhecimento de que a extensão é um es-

paço de saberes (conhecimentos) e é feita uma associação com a oferta de cursos, de formação complementar. Neste sentido, segue ainda alinhada com uma noção na perspectiva de um saber acadêmico que é estendido, compartilhado em benefício da sociedade. A respeito das conexões, encontros e desencontros, são usadas metáforas como ponte, sair das quatro paredes, romper barreiras dos muros, estar fora da nossa bolha, vai lá dentro enraíza, busca, chama e atrai, que enfatizam a criação de ligações entre instituição e comunidade especialmente para fora do espaço institucional, permitindo o reconhecimento do território. Há ainda uma ênfase no par conceitual teoria-prática. “Faz a parte teórica lá, mas leve também os alunos para conhecer, para conhecer a realidade do território, não ficar só entre as quatro paredes” (Integrante Fórum Organizações Sociais de São Sebastião). Neste contexto a extensão é percebida como um espaço de vivência prática da teoria.

Eu entendo como uma prática da teoria. É como se a gente ouvisse bastante coisa e ali, naquele momento dos projetos de extensão, a gente pudesse não só escutar, mas fazer. [...] então a gente agora vai praticar isso de fato – entendendo as peculiaridades, entendendo as especialidades, entendendo os desafios, e na real, na real, ali no concreto, sabe. (Estudante extensionista – SL)

Acredito que estas noções e suas contradições são reflexo das concepções de extensão – e de saberes e relações entre IES e comunidades em seu interior – que seguem em disputa. Entretanto, surpreendem-me, visto que muitas delas foram enunciadas por sujeitos que tiveram e seguem tendo vivências extensionistas que diferem daquilo que descrevem como extensão. Neste sentido, questiono-me que caminhos reflexivos devemos empreender e como agir diante deste cenário em que pessoas que experienciam, conhecem e reconhecem as ações de extensão e suas potencialidades seguem descrevendo-a como meio de difusão de conhecimentos para fora do espaço das instituições de ensino e aplicação prática da teoria.

Neste sentido, ter ciência destas perspectivas nos permite estarmos mais preparados para buscar ultrapassá-las, visto que seguem presentes na materialidade da extensão em seu dia a dia, ainda que por vezes não constem em documentos. Assim, reconheço os desafios postos e o quanto muitas vezes promovemos a extensão sem efetivamente considerarmos a comunidade e seus saberes. No entanto, entendo que a natureza da extensão é a de constituir-se como processo formativo a partir de encontros e desencontros com a comunidade – não vinculada à instituição por matrícula, não sendo objeto das atividades de ensino. Desta maneira, argumento que a extensão é a dimensão das IES com maior potencial de constituir-se espaço de diálogo de saberes, de trocas entre sujeitos ru-

mo à interculturalidade. Compreendo que ela é a fronteira onde estas relações podem ser forjadas. Portanto, perceber as concepções que subjazem documentos e discursos me municia para disputá-las e, assim, lutar pelos rumos que defendo para a extensão.

2. Extensão tecnológica: pensando a extensão em articulação com a Educação Profissional

Ainda que o processo de estabelecimento da Política Nacional de Extensão Universitária (2012) tenha indicado concepções e sentidos para a extensão nas Instituições de Ensino Superior de forma ampla, compreendeu-se que a dimensão da extensão das instituições da Educação Profissional precisava ser considerada à luz de suas especificidades¹². Assim, em vista da (re)estruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – balizadas por uma renovada concepção de Educação Profissional e pela realização de ensino, extensão e pesquisa em relação com o mundo do trabalho –, discussões foram empreendidas e culminaram, em 2013, no documento *Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, que almejou “construir e sistematizar as atividades Extensionistas na Rede Federal de EPCT sob as premissas da nova Institucionalidade que passaria a incorporar a Educação Profissional, o Científico e o Tecnológico” (CONIF, 2013, p.5).

Neste cenário, consolidado a partir de uma variedade de ações do Fórum de Pró-Reitores de Extensão e Cargos Equivalentes da Rede Federal de EPCT (FORPROEXT), o documento da Extensão Tecnológica pretendeu estabelecer pressupostos para a extensão no cerne da Educação Profissional, abrangendo uma variedade de aspectos: concepções, diretrizes e indicadores; políticas de extensão para o desenvolvimento local e regional a partir de arranjos produtivos, sociais e culturais; aspectos da integração entre extensão e mundo do trabalho; inclusão social, tecnológica e produtiva; e, finalmente, políticas de cultura na extensão. Entendo, assim, que a proposta de Extensão Tecnológica se fundou sobre o desafio de pensar a extensão sem deixar de considerar que aquilo que dá unidade à Rede Federal de EPCT, que é de fato a Educação Profissional, e sem perder de vista o mundo do trabalho. Neste contexto, resultando de entendimentos em disputa, a extensão profissional, científica e tecnológica foi definida como

12 No caso específico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além do foco na Educação Profissional, ressalto que sua própria natureza multimodal implica no desafio de ter ensino, extensão e pesquisa indissociáveis e direcionadas não só para estudantes do ensino superior (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos) mas ainda e especialmente para aqueles dos cursos de nível médio (ensino médio da educação básica regular e Projeja, e formação técnica de nível médio).

Processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos visando o desenvolvimento sócio-econômico sustentável local e regional (CONIF, 2013, p. 15-16).

Comparando a proposta de extensão tecnológica com aquela delineada para a extensão universitária, fica evidente como a natureza da Educação Profissional influencia a proposta de extensão que foi desenhada para a Rede Federal de EPCT. Saliento a ênfase em uma extensão que busque ligações extra-instituição, marcadamente com o mundo do trabalho, oportunizando desenvolvimento socioeconômico local e regional. Se o meio para tanto é a produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, ressalto que o alvo perseguido está associado à superação de questões socioeconômicas – o que em alguma medida vincula-se a uma expectativa de progresso muito associada a uma visão de desenvolvimento da modernidade/colonialidade.

Compreendo que não só o ensino e a pesquisa, mas também a extensão pode equilibrar-se entre a contradição de reproduzir e impor epistemologias em detrimento de reconhecer e difundir saberes. Ações de extensão também são, em última instância, desenvolvidas sobre o pano de fundo de um projeto de modernidade imperial/colonial/patriarcal. Entretanto, a intencionalidade expressa no documento da Extensão Tecnológica ressalta “o caráter dialógico a ser assumido pelas instituições de ensino em relação aos interesses locais, reafirmando a proximidade que os institutos federais devem estabelecer com os interesses das comunidades onde seus campi estão instalados” (CONIF, 2013, p. 15), uma premissa em direção a saberes e epistemologias de comunidades locais, como pode ser percebido nas diretrizes delineadas no documento da Extensão Tecnológica.

Diretrizes:

- a) Contribuir para o desenvolvimento da sociedade constituindo um *vínculo que estabeleça troca de saberes, conhecimentos e experiências* para a constante avaliação e vitalização da pesquisa e do ensino;
- b) Buscar *interação sistematizada da Rede Federal de EPCT com a comunidade* por meio da participação dos servidores nas ações integradas com as administrações públicas em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil;
- c) *Integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, seus interesses e necessidades*, estabelecendo mecanismos que *interrelacionem o saber acadêmico e o saber popular*;
- c) Incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social, ambiental e política, formando *profissionais-cidadãos*;
- g) Participar criticamente de projetos que objetivem o desenvolvimento regional sustentável, em todas as suas dimensões.
- h) Articular políticas públicas que oportunizem o acesso a educação profissional estabelecendo mecanismos de inclusão (CONIF, 2013, p. 17, grifos meus).

Desta forma, distingo no interior da proposta de Extensão Tecnológica dois entendimentos mais proeminentes com relação aos saberes e também dois a propósito das relações en-

tre instituições e comunidades locais.

No que diz respeito aos saberes, percebo as contradições entre uma noção de conhecimentos acadêmicos produzidos e sistematizados pela instituição, a serem difundidos e divulgados, e uma percepção que parte do reconhecimento de saberes acadêmicos e saberes denominados populares em interação, em troca. Por outro lado, também creio ser importante considerar a ênfase dada à produção, ao desenvolvimento e à difusão de conhecimentos não só científicos, mas ainda tecnológicos.

E aí a concepção de tecnologia, ela impacta no conceito de extensão dentro dos Institutos. O quê que é tecnologia? Tecnologia para quem? É porque tecnologia tem sistema capitalista e da força do capital. Mas se você pega uma tecnologia a partir de uma perspectiva do território, tipo a social, popular, ela é outra coisa. Então é isso, novamente as disputas e as contradições. (Servidora Setec)

Este direcionamento pode colocar em evidência a ação humana sobre o ambiente mediada pela tecnologia. Pressupõe uma relação com o ambiente que o modifica e que, por conseguinte, também reverbera nos sujeitos deste ambiente – compreensão que ainda demanda uma reflexão sobre como a ação humana no mundo se articula com o mundo do trabalho e a vida produtiva.

Por sua vez, o entendimento das relações entre instituições e comunidades locais está bastante vinculado a uma noção de Educação Profissional mais centrada na inserção no mercado de trabalho e na promoção de desenvolvimento, dados os dois vieses que identifiquei: conexões em benefício da formação e capacitação de indivíduos e extensão direcionada para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e do País, como meio de propiciar superação de desigualdades e melhores condições de vida da população. No documento, portanto, “o conceito de extensão tecnológica associa não apenas as ações de ensino e de pesquisa às demandas regionais, mas também associa as ações de extensão às demandas prementes das comunidades no entorno dos campi dos Institutos Federais” (Michel Goularte da Silva; Silvia Ackermann, 2014, p. 15).

Neste contexto, entrevejo a possibilidade de que as relações entre os campi Rede Federal EPCT e as comunidades locais sejam constituídas como espaços dialógicos, da

"A partir do momento que a gente tem a curricularização da extensão dentro de um curso, eu tenho a possibilidade de trabalhar com esse aluno não simplesmente o que o estágio trabalha, que é colocar a prática profissional. Mas eu tenho a possibilidade de trabalhar com esse aluno uma parte social, uma parte cultural. [...] Então eu vejo que o aluno vai estar ligado mais ao público externo, o aluno vai estar aprendendo a ser um cidadão vinculado ao público externo, e vai para conseguir colocar todo o conteúdo dele prático em vigor nesse público externo." (CDEE - CGAM)

da as reiteradas referências à “necessidade do diálogo entre os saberes acadêmicos e populares, bem como o desenvolvimento de uma consciência social e ambiental, no sentido da formação cidadã das comunidades da região em que os institutos estão localizados” (Michel

Goularte da Silva; Silvia Ackermann, 2014, p. 16). Assim, a intencionalidade expressa no documento orientador da extensão tecnológica aponta para “o caráter dialógico a ser assumido pelas instituições de ensino em relação aos interesses locais, reafirmando a proximidade que os institutos federais devem estabelecer com os interesses das comunidades onde seus campi estão instalados” (CONIF, 2013, p. 15), uma premissa em direção a epistemologias, saberes e culturas das comunidades locais.

De outra parte, compreendo que a proposta de Extensão Tecnológica articula diversas formas de relação com o mundo do trabalho como estratégias possíveis para a extensão: observatório do mundo do trabalho; acompanhamento de egressos; estágio; projetos sociais voltados à geração de emprego e renda e à prestação de serviços tecnológicos; projetos de empreendedorismo; visitas técnicas e gerenciais e, por fim, eventos de integração. Neste cenário percebo o risco de promovermos ações extensionistas meramente apoiadas na prestação de serviços e na realização de estágios dissociados do processo formativo, do diálogo de saberes ou de relações com a comunidade. Especificamente a propósito do estágio, o documento da Extensão Tecnológica alerta que

[...] é fundamental que os projetos curriculares e as normas regulamentadoras do estágio curricular assegurem que a prática profissional seja desenvolvida por meio de experiências diversas, as quais permitam *uma compreensão mais completa e fidedigna da sociedade e dos problemas que lhe afetam*; que estimulem os alunos a *refletir sobre a realidade e, em diálogo com outros sujeitos* desse complexo cenário que é o mundo do trabalho, sejam capazes de propor soluções, concretizando-se, efetivamente, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CONIF, 2013, p. 37, grifos meus).

Todavia, embora reconheça que algumas experiências de prática profissional permitem interação com comunidades locais em um contexto mais horizontal e, assim, mais propenso ao diálogo de saberes e em vínculo com a comunidade¹³, defendo que é um equívoco partir da premissa de que o estágio é naturalmente uma atividade extensionista – mesmo no contexto da Educação Profissional. Esta equiparação é simplista, pois tal entendimento está vinculado a uma noção de extensão

"[...] pela lei de estágio o estágio tem que estar diretamente relacionado com a área do curso. Mas ocorre, devido à situação social do Brasil, quando um aluno consegue um estágio, a gente não barra. [...] Não vai estar vendo a área do curso dele, entretanto vai estar em contato com pessoas, aí forma *network*, aí é de repente dali abre uma oportunidade, abre os olhos... E fora que é uma renda que vai receber." (CDEE-CCEI)

mais afeita à prestação de serviços à sociedade por meio do trabalho de estudantes – que fez sentido marcadamente no direcionamento dado à extensão no período ditatorial, quando se buscava a integração nacional, e é de grande interesse da iniciativa privada na atualidade. Declaro categoricamente: a extensão e a prática

13 Devo minhas reflexões da possibilidade de entrelaçamento entre estágio e extensão a discussão realizada em atividade com grupo de estudantes da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no *campus* São Sebastião e a conversa com servidora que estava na Setec no período de (re)estruturação da Rede Federal de EPCT.

profissional – da qual o estágio é uma modalidade possível – têm naturezas distintas. Enquanto a extensão concorre para a formação dos sujeitos pelas relações e vivências em comunidade, pelos possíveis diálogos de saberes, a prática profissional os forma em aspectos da experimentação de uma profissionalidade, de uma vivência laboral na qual as relações com outras pessoas são mediadas pelo trabalho que se realiza.

Portanto, se a proposta de extensão tecnológica está em alguma medida aberta para aproximações entre instituições e comunidades locais – o que é ainda acentuado pela própria localização dos campi em regiões periféricas, a partir da interiorização – argumento veementemente que precisamos estar vigilantes com relação à noção de Educação Profissional que perseguimos, calcada sobre a formação não somente de profissionais, mas de cidadãos. Desta forma, seremos talvez mais capazes de escolher caminhos para a extensão que se concretizam em relações de trocas com as comunidades e conexões mais horizontais no rumo dos anseios e daquilo que os sujeitos queiram perseguir como seu “desenvolvimento” ou “melhores condições de vida”.

Finalmente, na atualidade, noto que precisamos também retomar a própria proposta de Extensão Tecnológica. Documentos posteriores a ela construídos no contexto da Rede Federal de EPCT se afastaram dos avanços que haviam sido impressos naquelas diretrizes e deixaram de subsidiar novas orientações para a extensão – especialmente as que foram determinadas a partir do movimento de curricularização da extensão. Assim, se a Extensão Tecnológica carrega as contradições que reverberam na Educação Profissional, ela também representa ganhos e revisita-la pode significar processos de curricularização da extensão mais alinhados com os princípios que subsidiaram e seguem fundamentando a Rede Federal de EPCT.

3. Curricularização da extensão: expectativas, riscos e oportunidades

A questão da curricularização da extensão fugia de meu escopo de estudo e não era minha intenção trazê-la à pesquisa. Entretanto não pude furtar-me de tratar dela, dada a intensidade do movimento em curso, a frequência com que apareceu em minhas conversas com os sujeitos e o quanto ela pode reverberar em como a extensão passará a ser realizada nas IES. Neste sentido, acredito que a curricularização tem enorme potencialidade para amplificar a ação extensionista e as relações entre instituições e comunidades. Todavia, também receio que represente um risco de retrocesso e distanciamento dos sujeitos se estruturar-se prioritariamente como prestação de serviços ou como atividades

com características ensino – que, muitas vezes, possuem objetivos e tempos distintos daqueles da extensão construída em encontros e desencontros com as comunidades. É a partir destas inquietações que discorro sobre a curricularização tal como percebi o movimento em curso dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

O processo de curricularização da extensão foi indicado pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e orientado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação em 2018, gerando debates e reflexões a respeito de como articular a extensão aos currículos do ensino superior e influenciando também concepções até recentemente construídas. Embora tenha sido concebida em vista dos documentos anteriores, a Resolução MEC/CNE/CES nº 07/2018 foi gestada em momento do jogo político distinto daquele que subsidiou a (re)estruturação da Rede Federal de EPCT. Motivada pela meta 12.7 do PNE 2014-2024, a resolução estabeleceu Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira tratando especificamente da creditação curricular da extensão conforme matriz curricular dos cursos.

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é 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, 2018b, grifos meus).

O processo de curricularização da extensão, provocado pelas determinações da resolução, tem a intenção de promover “a unicidade e a consensualidade de concepções e propostas em torno das políticas, das estratégias e das ações pelas quais a extensão universitária brasileira possa ser institucionalizada e implementada” (Brasil, 2018a, p. 4), redirecionando os movimentos da extensão na contemporaneidade. Assim, ao determinar que “As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”, o normativo também deixa espaço para variados esquemas de organização da extensão nos currículos do ensino superior.

Tal como delineado, o processo de curricularização requer considerar implicações para a oferta de atividades, a participação de estudantes e a própria relação que se pretende construir com a comunidade. Neste cenário, identifico o risco de que a curricularização resulte em uma extensão que se assemelhe mais ao ensino, haja vista uma grande dificuldade de compreensão da diferença da natureza da extensão e do ensino e forte ten-

dência de se fazer a extensão no formato de cursos e formações complementares. Assim, receio que uma maior vinculação da ação extensionista ao ensino, por meio de sua integração compulsória ao currículo, reforce uma visão embaralhada da extensão, reduzindo possibilidades outras de articulação com a pesquisa e com o próprio ensino em uma vertente não curricularizada.

Além disso, a noção de desenvolvimento explorada na Resolução MEC/CNE/CES nº 07/2018 e imprimida sobre a extensão é qualificada a partir dos termos econômico, social, cultural, equitativo, e sustentável, remetendo a ideias como produção tecnológica, acesso a bens e serviços, capacidade de consumo e amplitude de direitos individuais. Este entendimento de desenvolvimento, majoritariamente a partir de marcos econômicos e aliado a arcabouço de vertente neoliberal, permite maior direcionamento à construção de relação com a comunidade no sentido da prestação de serviços – na qual os saberes e sua aplicabilidade são considerados mercadorias do ensino superior a serem disponibilizadas para aquisição também por meio da extensão. Considero, portanto, que este é um risco cada vez mais presente, marcadamente com a reestruturação do capital em torno da economia do conhecimento, pois o espaço das universidades – e das demais IES – tem se transformado em um quase-mercado, com ações gerenciais orientadas ao aspecto financeiro, com progressiva centralização de seu controle e com atores constantemente chamados a atuar em uma perspectiva de negócios, garantindo o reconhecimento institucional por meio de divulgação científica, pela busca por financiamentos, pela produção de inovação e patentes, bem como pela ampliação de suas próprias certificações (Francesco Maniglio, 2018).

Por outro lado, Simone Imperatore, Valdir Pedde e Jorge Imperatore consideram que a perspectiva de cumprimento de créditos da graduação em projetos de extensão universitária revela “a potencialidade de rompimento com o modelo de universidade vigente no país, a partir da reconexão social/territorial das instituições, da ressignificação do ensino superior e do reconhecimento da extensão como função acadêmica integrada ao currículo” (2015, p. 2). No entanto, para que isto se efetive, a autora e os autores defendem o que denominam “a quadríade extensão-pesquisa-ensino-gestão”, propondo assim

[...] a redefinição do currículo a partir da extensão, que orienta a pesquisa, retroalimenta o ensino e fundamenta a gestão acadêmica. Não a ordem inversa que se impõe no modelo vigente, que subordina as políticas de ensino e pesquisa às delimitações do ‘negócio educação’ e marginaliza a extensão, conformando-a, ora a práticas assistencialistas, ora a um balcão de negócios universidade-empresas (BOTOMÉ, 1996), ora, exclusivamente, a cursos (complementaridade curricular) e eventos (publicização do saber acadêmico) (Simone Imperatore; Valdir Pedde; Jorge Imperatore, 2015, p. 2).

Neste sentido, a autora e os autores reconhecem os desafios postos para a curricularização da extensão e sugerem que este processo passe por repensar projetos pedagógicos e propostas políticas, questionando: "Que universidade queremos? Que profissionais formaremos? Como a extensão contribuirá para a efetivação do compromisso comunitário manifesto em nossos documentos institucionais?" (Simone Imperatore, Valdir Pedde e Jorge Imperatore, 2015, p. 12) Para tanto, propõem

[...] reflexões fundamentadas na práxis extensionista (e na escuta dos protagonistas dessas ações: docentes, discentes e comunidades), na institucionalização do fazer extensionista à luz da política nacional vigente, na sua sistematização em sistemas informacionais (que deem conta do registro, controle/monitoramento, avaliação e evidênciação (Simone Imperatore, Valdir Pedde, Jorge Imperatore, 2015, p. 12-13).

Desta forma, o movimento de redefinir os currículos a partir da extensão como foco inicial do ensino superior permitiria, então, mais que curricularizar a extensão, extensionalizar o currículo de maneira que efetivamente se articulem ensino, extensão e pesquisa.

Em diálogo com o Pró-Reitor de Extensão e Cultura do IFB, foi-me relatado que as orientações para o processo de curricularização da extensão na instituição seguiram documento construído pelo FORPROEXT. Aprovada em julho de 2022, a Resolução nº 15/2022 CS/RIFB/IFBRASÍLIA desenhou regulamento para a curricularização da extensão dos cursos de graduação do IFB. Inicialmente o documento reitera normas e diretrizes internas – consolidadas em 2020 – de forma que a definição da extensão curricularizada enfatiza a integração da extensão ao ensino e à pesquisa, bem como a interação dialógica entre saberes, a participação da comunidade externa (não vinculada), a transformação social e o desenvolvimento local e regional. A participação da comunidade externa é, inclusive, item indispensável para que a atividade seja considerada como extensão curricularizada.

No rol de objetivos para a curricularização da extensão no IFB, destaco a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa e, ainda, seu desenvolvimento como meio de fomento a novos temas de pesquisa e novas metodologias de aprendizagem. Ademais,

"Eu acho que pode ser uma boa coisa. [...] acho que pode soar bem e aproximar bem o Instituto da comunidade. [...] E aí nesse caso a comunidade já ganha, porque ela acaba tendo a oportunidade de acessar espaços que ela não ocupa. Não ocupa porque então ela já terminou o curso, e ela não é mais comunidade interna; ou não ocupa porque ela nunca foi." (Diretor PREN)

avaliio que o documento ressalta os encontros possíveis com as comunidades locais ao evidenciar a inclusão social e a promoção do desenvolvimento regional sustentável em vista das necessidades e interesses das comunidades; a interação dialógica entre comunidade e academia como ponto de partida; e a reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pes-

quisa. Quanto às ações em si, há ênfase no fomento ao protagonismo estudantil e na interação com a comunidade e os contextos locais, sendo prevista a atuação dos estudantes como membros executores das ações em todas as etapas de operacionalização (planejamento, orientação, execução, acompanhamento e avaliação). Importante notar que não são apresentadas diretrizes para cada uma das etapas, somente mencionados itens que devem constar no planejamento das ações quando se tratar de atividades integradoras. Considero positiva a previsão de autoavaliação da curricularização ao fim de cada período letivo, recorrendo-se a instrumentos e indicadores criados para tal fim por comissão composta por representantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA), Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREX), Pró-Reitoria de Ensino (PREN), coordenações de curso e de extensão e estágio.

Ao longo da pesquisa verifiquei que o processo de revisão dos planos de curso para a adequação da curricularização da extensão estava defasado. Em conversa com o Diretor de Desenvolvimento de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino¹⁴ revelou-se que, especialmente no caso das licenciaturas, há questões paralelas que interferem na revisão e que ainda estão em disputa no cenário nacional. Nos últimos anos, além da curricularização da extensão, outros normativos e adequações foram estabelecidos para os cursos do Ensino Superior, como a ampliação de carga horária cumprida a distância e articulação da formação de professores à Base Nacional Comum Curricular por meio da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Processos de revisão de planos de curso são longos, demandam articulação dos docentes nos campi e fluxo de apreciação em diversas instâncias, daí a tentativa que a Pró-Reitoria de Ensino (PREN) empreendeu em organizá-los de maneira que todas as adequações pudessem ser realizadas – e que foi afetada por lutas e disputas marcadamente quanto à BNC-Formação. No momento de nosso diálogo havia articulações internas para que adequações e incorporações acontecessem “[...] é o que a gente tá fazendo: tomar o cuidado de não prejudicarmos as matrizes das nossas licenciaturas, por acreditar no que a gente tá oferecendo, mas também reconhecendo que a gente precisa avançar com a extensão” (Diretor PREN), pois efetivamente há expectativas bastante positivas com relação à curricularização – seja pela possível ampliação da relação da instituição com as comunidades locais, seja pelo aumento no quantitativo de estudantes vinculados a ações extensionistas, contribuindo para uma maior constância e duração das atividades.

14 O diálogo com o Diretor foi realizado em setembro de 2023, de forma que as informações relativas ao andamento da atualização dos planos de curso corresponde ao retrato deste processo naquele momento.

Talvez uma das coisas mais importantes deste processo rumo à curricularização foi colocar a extensão no centro de conversas entre servidores da instituição, demandando reflexão de quem, por vezes, não havia se detido sobre as ações extensionistas como processos dentro da formação que promovemos. "Eu, particularmente, diria que será muito interessante a gente poder ver as pessoas dos colegiados dos cursos discutindo exatamente o que este curso tem a ver com o entorno do *campus*" (CDEE-CRFI).

E um dia desse lá no Gama me perguntaram se a curricularização não ia sombrear as ações de extensão. Eu acho que não. [...] Eu vejo como um fator muito, muito positivo da gente fazer extensão, estar mesmo na comunidade. Acho que tem alguns colegas que fazem mais, outros colegas que não sei.... ou então acham que é tudo teórico, e não é. Eu acho que também dá essa movimentação. Mas dizer que tá fácil, não tá. (Pró-Reitora de Extensão e Cultura)

Neste sentido, alguns desafios que percebo para este processo advêm de um distanciamento dos docentes em relação às experiências de extensão – tanto porque isto não fez parte de sua formação, quanto porque não têm afinidade com esta dimensão e, dentro da estrutura da instituição, é possível optar por realizar extensão ou pesquisa. Mas estes são os sujeitos que estão sendo chamados a pensar na curricularização da exten-

"Eu acho que com a curricularização da extensão a gente vai conseguir se tornar mais próximo da comunidade e também fazer com que mais professores pensem essa questão da extensão. Porque o que eu vejo hoje é que quem faz extensão aqui são sempre os mesmos." (CDEE-CSAM)

são. Portanto, compreendo que não poderemos deixar de fazer constantes avaliações e revisões daquilo que propusermos, mas, mais importante, acredito ser fundamental que estas discussões partam de uma reflexão fundamental sobre o que é extensão e qual é a extensão que buscamos no IFB.

Finalmente, reconhecendo a relevância da extensão para a articulação de ensino, extensão e pesquisa, reitero a necessidade de vigilância sobre que perspectiva de Educação Profissional estamos construindo estas dimensões e de examinar os saberes, os conhecimentos, a ciência, as tecnologias, as epistemes, os sujeitos, os territórios, as comunidades e as relações que estão sendo efetivamente evidenciados pelas ações extensionistas que são empreendidas junto às comunidades locais, bem como a relação constituída entre Institutos Federais e comunidades que os circundam, visto que estas instituições, como tantos outros espaços de educação formal, contribuem para a reprodução da colonialidade do poder, do ser e do saber (Aníbal Quijano, 2005; Edgardo Landier, 2005, Santiago Castro-Gómez, 2007, Walter Dignolo, 2014).

4. Buscando inspiração: trilhas e legados da Educação Popular no Brasil

Considerando a trajetória da extensão brasileira, distingo o quanto a proposta de

extensão no Brasil representa um avanço no sentido de fomentar a troca de saberes e os encontros entre instituições e comunidades, especialmente se comparada às experiências extensionistas de instituições europeias e estadunidenses – que já nos serviram de inspiração no passado. Neste sentido, reconheço que devemos muito desta nossa inovação a experiências de educação popular que – almejando estratégias formativas que promovam a conscientização e autonomia do povo – têm propiciado e explorado vivências fundamentadas no envolvimento político-social de sujeitos, na cultura e nos saberes populares e em relações mediadas pelo diálogo especialmente a partir da ação de movimentos sociais e estudantis desde os anos 1950 (Brasil, 2014). Afinal de contas, como avalia Paulo Freire, qualquer esforço de educação popular tem por “objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que êstes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (1983, p. 21).

Uma comparação entre os documentos no percurso de regulamentação da extensão e aqueles que orientam a educação popular na atualidade permite perceber bases comuns que sugerem o quanto a concepção de extensão herdou das experiências de educação popular realizadas no Brasil. Remontando a 1962, as ações do Serviço de Extensão Cultural “podem ser consideradas como a ‘primeira iniciativa extensionista brasileira’ institucionalizada na universidade e que não surge no âmbito das ações de órgãos do governo” (Nara Cabral, 2012, p. 57). Promovidas na Universidade de Pernambuco por iniciativa de Paulo Freire, estas ações extensionistas diferenciavam-se “ao dar ênfase à interação dialógica com o outro, mediatizada pelo mundo” (Nara Cabral, 2012, p. 58). Neste sentido, alinhavam-se à defesa freiriana de que a extensão se realize como comunicação, pois “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Paulo Freire, 1983, p. 46).

Em vista desta perspectiva crítica de educação por meio da extensão, enfatizo que aquilo que a educação popular tem nos ensinado assenta-se sobre os espaços dos territórios de luta e é mais da ordem de fundamentos e princípios que subjazem os encontros entre sujeitos, ainda que métodos, técnicas ou estratégias de formação também possam ser inspiradores. “Os processos de educação popular sob tal perspectiva não se dão separados da vida e das necessidades concretas dos sujeitos, eles devem estar prenhes das lutas e preocupações populares, e devem partear a melhoria da qualidade de vida de seus sujeitos” (Kelci Anne Pereira; Vanessa de Jesus, 2017, p. 87).

A noção de extensão que desenvolvemos na Rede Federal de EPCT herda um embate de visões: uma de base mais freiriana, fundada sobre a necessidade de se ir ao encontro dos sujeitos, e outra de viés econômico e cada vez mais neoliberal, que entende que o conhecimento deve estar a serviço do capital. Diante disto, identifico que “convergências iniciais com a educação popular que haviam sido observadas nos documentos foram perdidas ao longo do processo de regulamentação da extensão” (Clóvis Souza, Carolina Mendes, 2023, p. 13), embora ainda possamos notar legados das experiências transformadoras em nosso atual marco regulatório, especialmente em diretrizes que se voltam para o encontro de saberes e de sujeitos. Assim, a disputa segue em curso, tanto em normativos quanto na materialidade das ações extensionistas.

Neste sentido, considerando as contradições e o movimento da curricularização que tem colocado a extensão em evidência e demandado sua reorganização e ampliação no interior dos *campi* dos Institutos Federais, proponho que consideremos as heranças da Educação Popular não como pontos de partida, mas como trilhas para pensamentos, discussões, reflexões e recomeços. Não se trata, entretanto, de simplesmente qualificarmos a extensão como popular – como já o foi em algumas circunstâncias – ou de reeditarmos experiências já vividas.

É da natureza da extensão que construímos ser um processo formativo a partir das conexões entre os sujeitos e dos encontros com as comunidades. Está também aí possivelmente um de seus maiores desafios, o fato de que ela necessariamente amplia a quantidade e a diversidade de sujeitos em encontro e desencontro. Ao mesmo tempo, está aí seu potencial e sua riqueza, ao possibilitar que a academia e seus sujeitos se relacionem com as pluralidades que vivem e dão significado à existência fora dos corredores, das salas e das cercas que separam as instituições das comunidades e territórios nos quais estão inseridas – e aos quais pertencem ainda que lhes falte este discernimento. Defendo, portanto, que neste percurso de refundação e reapropriação de nossa extensão – que tem sido oportunizado pelas provocações da curricularização – recuperemos os saberes da Educação Popular em nosso movimento de aproximação e conexão entre os sujeitos, buscando maior horizontalidade, diálogos e os encontros entre culturas que reconhecem as realidades, as lutas e as vivências dos sujeitos.

Capítulo II - CAMINHOS TRILHADOS E ROTAS POR SEGUIR NA EXTENSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Neste capítulo, parto de concepções que fundamentaram a Educação Profissional no Brasil e que estiveram em disputa no processo de (re)estruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para, então, tratar do processo de estruturação do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB. Apoiado neste percurso, o texto aborda a extensão no IFB a partir da perspectiva institucional, apresentando caminhos trilhados pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREX) e Coordenações de Extensão e Estágio (CDEE) nos *campi*, tratando de como o IFB tem se relacionado com as comunidades locais, evidenciando a inescapabilidade dos estágios na realidade da extensão na instituição e, por fim, refletindo sobre rotas por seguir em vista dos diferenciais da instituição e de caminhos que são vislumbrados.

1. Educação Profissional no Brasil: múltiplas formações e instituições

Desde sua gênese no Brasil, as instituições promotoras da Educação Profissional configuram-se como uma política pública educacional, dando “visibilidade e materialidade ao Estado e, por isto, sendo definidas como ‘o Estado em ação’” (Janete Azevedo, 2004, p. 60). Ademais, “articula[m]-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura [...]” (Janete Azevedo, 2004, p. 60). Assim, estas instituições estão diretamente associadas à difusão e valorização de determinados saberes, impondo e reproduzindo uma epistemologia específica, eurocentrada e colonial associada à modernidade. Além disso, concorrem para a configuração do mundo do trabalho e para suas divisões, articulando-se ainda ao enquadramento dos sujeitos em determinadas esferas da sociedade.

Assim como outros campos da educação brasileira, também a Educação Profissional se inscreve em um paradigma epistêmico estruturado a partir do século XVI, fundamentado sobre a separação ontológica da natureza e do homem, o uso do conhecimento como meio de controlar racionalmente o mundo e a decomposição e fragmentação da realidade como meio de dominá-la (Santiago Castro-Gómez, 2007). Este modelo de construção do conhecimento – que Santiago Castro-Gómez denomina “*hybris* do ponto zero” – é construído a partir da conquista da América e do estabelecimento da relação colonial que cria novas id-entidades geoculturais: a América e, em contraposição a ela, a Europa

(Ocidental), em um movimento que determinou “uma nova geografia do poder” (Aníbal Quijano, 2005, p. 123). Dentro deste novo padrão de poder, a Europa passou a controlar subjetividades, culturas, conhecimentos e sua produção: expropriando e reprimindo as populações colonizadas, e disseminando e hegemonizando a perspectiva de que modernidade e racionalidade seriam experiências e produtos exclusivamente europeus, o que Aníbal Quijano denomina de a colonialidade do poder, do ser e do saber. O que na atualidade denominamos modernidade/colonialidade – chave de leitura de mundo à qual recorro – não se refere, portanto, somente a como a América (especialmente a que hoje chamamos latina) foi historicamente constituída. Modernidade/colonialidade também diz respeito a como estão estruturadas as relações (muitas vezes subalternizadas) entre localidades constituídas a partir da experiência colonial e outras regiões do globo – marcada-mente a Europa Ocidental e os Estados Unidos da América. Assim, permanece presente na própria maneira como sujeitos e localidades sob a modernidade/colonialidade reproduzem estas relações de poder internamente e em relação uns aos outros.

Neste sentido, ao voltar meu olhar para a Educação Profissional atento-me para o fato de que os saberes que permeiam esta formação também estão inscritos na colonialidade do poder, em um paradigma epistêmico da *hybris* do ponto zero dentro do qual “[...] a ideia de que a “ciência” constituiria um saber de validade universal está diretamente associada ao processo histórico que se iniciou com a expansão militar e comercial de alguns povos da Europa, suas visões de mundo e instituições jurídicas, econômicas e políticas sobre o resto do planeta” (Daniel Mato, 2008, p.104, tradução minha), fomentando classificações, hierarquizações e subordinações entre tipos de saberes. Entretanto, não se trata de renunciar aos saberes produzidos no interior das instituições acadêmicas, segundo padrões “científicos”, mas de não esquecer que

[...] todos os conhecimentos, o científico, assim como qualquer outro, estão marcados pelos contextos sociais e instituições em que são produzidos. Por isso, a valorização e avaliação dos resultados de qualquer forma de produção de conhecimento deve ser feita tomando em consideração estas condições de produção. Não há saber universal, nenhum o é, todos são relativos às condições em que são produzidos (Daniel Mato, 2008, p.106, tradução minha).

Pois isso diz respeito ao processo de legitimação das próprias instituições acadêmicas e dos saberes que são construídos em seu interior, mas também deve fundar nossa percepção de saberes não acadêmicos – sejam eles saberes do território, saberes do mundo do trabalho, saberes de comunidades...

Considerando o processo de formalização da Educação Profissional no País, sua origem está associada à instituição de 19 escolas de aprendizes e artífices em 1909, por

meio do decreto presidencial nº 7.566¹⁵. Naquele momento, a Educação Profissional no Brasil foi estabelecida em um cenário de reconfiguração do trabalho no Brasil que se industrializava e cuja população afluía aos centros urbanos. Assim, “[...] a Educação Profissional era vista como alternativa ao problema da ociosidade dos “desfavorecidos da fortuna”, que geravam altos índices de criminalidade e impediam o progresso do país” (Moacir Tavares, 2012, p. 5). Neste sentido,

[...] a importância das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) se cumpria e apontava para a possibilidade de contribuir para a inserção dos menores pobres, a partir do trabalho e, com isso, superar a necessidade de afastá-los do convívio social isolando-os em reformatórios; neste sentido, as novas instituições cumpririam a dupla função: “orientação social” e formação para o trabalho (Luiz Caldas, 2012, p. 34).

Um percurso pela trajetória da Educação Profissional no Brasil revela a existência de uma histórica dualidade entre a formação geral – denominada integral ou emancipatória por alguns autores, mais voltada para o exercício autônomo da cidadania e para a realização do trabalho intelectual – e a formação profissionalizante – mais direcionada para o exercício adequado de uma profissão e o desenvolvimento de trabalho manual – que permeia esta formação de nível médio e ainda se encontra tão presente na atualidade.

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (Maria Ciavatta; Marise Ramos, 2011, p. 28).

Em vista disso, sistematizo a seguir os normativos que foram orientando a Educação Profissional no Brasil enfatizando princípios e objetivos em seu interior que indicam o direcionamento a ser dado à formação proposta: integral, considerando a relação dos sujeitos com o mundo do trabalho e a cidadania, ou profissionalizante, mais imediatamente preocupada com a preparação para o exercício de uma profissão. Como é possível observar, a visão dual também é entrevista nas regulamentações da Educação Profissional no Brasil, pendendo em determinados momentos mais para um lado ou outro.

Quadro 4 – Direcionamentos da Educação Profissional ao longo de seus normativos orientadores

PRINCIPAL NORMATIVO	FORMAÇÃO PROPOSTA
Decreto presidencial nº 7.566/1909	Associada ao <u>aprendizado de uma profissão</u> pelos filhos dos desfavorecidos da fortuna, ao desenvolvimento de habilidades práticas e conhecimentos técnicos e formação

15 Ainda que a norma em 1909 seja uma referência para a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a criação das primeiras escolas profissionais no Brasil foi inspirada por quatro escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro, criadas por Nilo Peçanha por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906. (Manoel Soares, 1981)

	de operários e contra-mestres.
Lei nº 5.692/71	Direcionada para o desenvolvimento de potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. A parte do currículo para a iniciação e habilitação profissional <u>inclinada para o aprendizado de uma profissão</u> , visto ser fixada “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (art. 5º) podendo as habilitações profissionais “ser realizadas em regime de cooperação com empresas” (art. 6º)
Lei Federal nº 9.394/96 ¹⁶ Decreto nº 2.208/97	Orientada para o exercício de atividades produtivas, de forma a promover a transição entre escola e mundo do trabalho. A etapa do ensino médio tem como uma de suas finalidades “a <u>preparação básica para o trabalho e a cidadania</u> do educando [...]” (Art. 35 lei 9494/96)
Decreto nº 5.154/04 Lei nº 11.892/08 Resolução CNE/CEB nº 06/12	Objetiva “o desenvolvimento de <u>aptidões para a vida produtiva e social</u> ” (Art. 3º do 5154/04). Assim, é ofertada para qualificar “cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.” (Art. 6º da 11.192/08), visando a <u>formação integral</u> do estudante por meio da articulação da formação de ensino médio e a preparação para o exercícios de profissões técnicas.
Lei nº 13.415/17 Resolução CNE/CP nº 01/21	Prepara “para <u>o exercício das profissões</u> operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral” mas ainda “na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para <u>o exercício da cidadania</u> e sua <u>qualificação para o trabalho</u> .” (Art. 3º da Resolução)

Fonte: elaboração própria inspirada em Moacir Tavares (2012)

Não posso deixar de insistir que a despeito de marcos regulatórios, a dualidade segue presente nas realidades diuturnas da Educação Profissional, no dia a dia das instituições e de seus sujeitos e segundo as crenças daqueles que materializam a formação profissional junto aos estudantes. Assim, ao mediar a relação entre os sujeitos e o trabalho, a Educação Profissional vai então, entre contradições, direcionando o desenvolvimento de determinada relação de trabalhadores com seu trabalho, com o mundo do trabalho e com a sociedade na qual estão inseridos. Portanto, para além da compreensão de que os saberes sobre os quais a formação profissional no Brasil sustenta-se são desenvolvidos a partir de concepções coloniais e eurocêntricas, devo também considerar que a perspectiva de formações duais estabelece ainda outros limites aos conhecimentos disponíveis para estudantes. Não se trata somente de invisibilizar epistemologias e saberes outros de referências não europeias ou de populações subalternizadas. A este processo pode somar-se também a restrição da formação e dos saberes a sujeitos que são reconhecidos somente por sua funcionalidade no contexto do mercado de trabalho, notadamente do labor manual.

“Mas a partir de como é compreendida a própria educação profissional e tecnológica, não só essas instituições. E mais do que como é compreendida a educação profissional e tecnológica, é a compreensão da formação do trabalhador. Como assim? Falar em distinção é falar de que sociedade a gente quer.”
(Servidora Setec)

16 A Lei nº 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sofreu inúmeras alterações desde sua promulgação. No entanto, considerei para esta análise sua primeira versão, tal como promulgada em 1996.

Em nossa experiência mais recente, após período de pouca relevância e de certa estagnação no cenário nacional entre os anos 80 e 90, com a instalação de um governo mais progressista em 2003 “[...] houve a preocupação de se estabelecer um debate amplo sobre o ensino médio e técnico, concretizado por meio de seminários e oficinas [...]” (Dagmar Zibas, 2005, p.1080) em busca de alternativas para superar os desafios que estavam postos para a Educação Profissional. Este movimento revelou disputas teóricas e uma procura por aproximação a “uma escola média unitária – inspirada em Gramsci, tendo o trabalho como princípio educativo –, embora [seus defensores] continuem críticos quanto à timidez e às contradições das políticas [...]” (Dagmar Zibas, p. 1083).

Desta forma, o processo de (re)estruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou pela própria construção de um modelo de Educação Profissional voltado para a realidade brasileira – neste sentido, ancorado nas bagagens anteriores das instituições de Educação Profissional, como as Escolas Técnicas Federais e CEFETs¹⁷ e ainda inspirado pela experiência da universidade. Neste contexto, os Institutos Federais foram concebidos sobre a reafirmação de

[...] que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual (Eliezer Pacheco, 2010, p. 15).

Assim, os processos formativos desenvolvidos dentro dos Institutos Federais são caracterizados pela modalidade de formação profissional, voltando-os “à profissionalização e à compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Caetana Silva; Eliezer Pacheco, 2021, p. 4), o que ainda pressupõe que esta seja uma “formação para participação na vida produtiva” (Caetana Silva; Eliezer Pacheco, 2021, p. 4).

Portanto, a partir da promulgação da Lei nº 11.892/08, a Educação Profissional ganhou novo fôlego no cenário nacional com a consequente (re)estruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sua expansão. Por um lado, a nova regulamentação propiciou o estabelecimento de um modelo de Educação Profissional que se diferenciava daquele que vigorara até então¹⁸ e, por outro, o processo de interiori-

17 “Em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica [CEFET]. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições [escolas técnicas] mais tarde.” (CONIF, 2013, p. 39)

18 Este modelo de Educação profissional está expresso nas regulamentações e programas que foram estabelecidos naquele momento em articulação à estruturação da Rede Federal, notadamente as resoluções CNE/CEB nº 02/ 2012 e nº 06/2012, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade

zação, com o estabelecimento de novos institutos em todo o País, permitiu que comunidades que naquele momento dispunham de pouco acesso à educação formal de nível médio e superior tivessem, no espaço de poucos anos, a estrutura de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia estabelecida e “disponível” para a população local. A respeito do processo de expansão – ocorrido especialmente durante os governos do Partido dos Trabalhadores –, “O projeto buscou melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país” (Expansão..., 2018), razão pela qual foi inicialmente dada prioridade a sua instalação em Unidades Federativas onde estas ainda não existiam.

Segundo dados do painel Estatísticas Censo Escolar, em 2007, ano anterior à Lei nº 11.892/08, a Rede Federal de EPCT contava com 180 escolas, das quais 135 se localizavam em meio urbano e 45 em área rural. Na atualidade, em vista do processo de expansão, dados do painel Estatísticas Censo Escolar revelam que, em 2024, as instituições de Educação Profissional no Brasil totalizavam 11.424 unidades. Destas, as instituições públicas perfaziam 8.235 escolas urbanas e rurais, das quais 652¹⁹ eram federais, 6.918 estaduais, 665 escolas municipais. Por sua vez, a rede privada dedicada à Educação Profissional totalizava 3.189 unidades.

"Quando a gente tá falando de extensão dentro das nossas instituições educacionais eu vejo uma perspectiva diferente, porque trabalhando com a capilaridade que nós temos enquanto instituição, enquanto Instituto Federal, enquanto Rede Federal, então a extensão, eu tô costumando falar que a extensão vai onde o povo tá. Apesar da gente ter assim vários projetos de extensão dentro das universidades, o Instituto Federal ele tá em regiões que as Universidades não estão." (Pró-Reitora de Extensão e Cultura)

Quadro 5 – Instituições de Educação Profissional em 2024

Localidade da Escola	Total Geral	Urbana Total	Urbana				Rural Total	Rural			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada
► Brasil	11,424	10,371	560	6,486	285	3,040	1,053	92	432	380	149
► Centro-Oeste	770	674	50	437	1	186	96	15	71	2	8
► Nordeste	3,301	2,692	190	1,774	161	567	609	32	198	318	61
► Norte	531	417	65	128	12	212	114	11	14	55	34
► Sudeste	4,842	4,701	158	2,879	89	1,575	141	21	78	2	40
► Sul	1,980	1,887	97	1,268	22	500	93	13	71	3	6

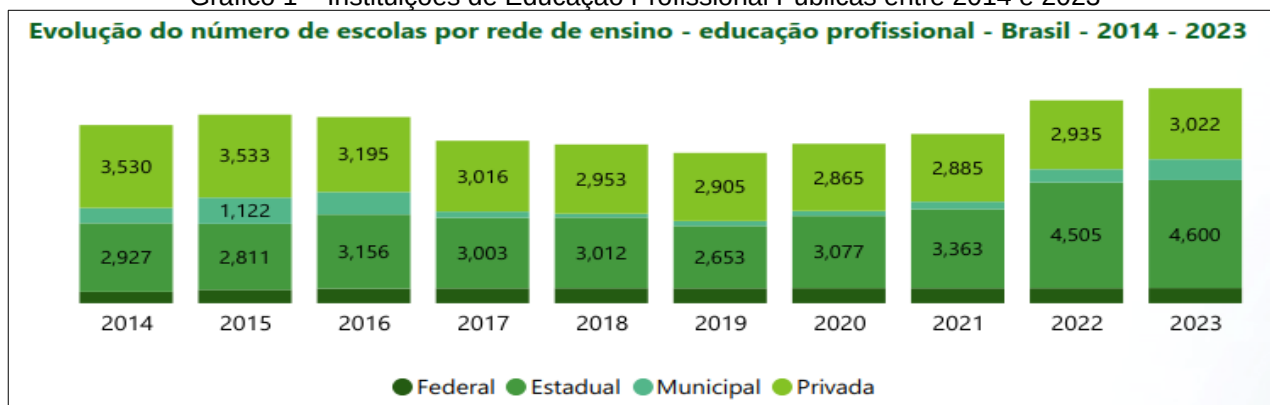
Fonte: Painel Estatísticas Censo Escolar

de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), fomentado a partir de 2006, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011.

19 Desde 2017 os dados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são sistematizados na Plataforma Nilo Peçanha. De acordo com esta, no ano de 2023 a Rede de EPCT totalizava 656 unidades (17 Centros Federais de Educação Tecnológica, 14 unidades do Colégio Pedro II, 23 Escolas Técnicas Vinculadas a universidades e 602 Institutos Federais). Infelizmente não pude identificar a causa da diferença registrada entre as plataformas, mas atribuo a discrepância de três unidades ao processo de expansão que segue em curso.

Importante notar que a ampliação da Educação Profissional pública no Brasil ocorreu não só no cerne da Rede Federal de EPCT, mas também em suas esferas estadual – de forma bastante acentuada – e municipal, conforme indicam dados do Novo painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica disponíveis para o período entre 2014 e 2023.

Gráfico 1 – Instituições de Educação Profissional Públicas entre 2014 e 2023



Fonte: Painéis Estatísticos Censo Escolar

Na atualidade, quando o processo de expansão foi retomado no contexto de governo novamente mais progressista, prevalecem como orientadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica os Termos de Acordos de Metas e Compromissos (TAMC) que determinam os resultados a serem perseguidos pelas instituições e, em linhas gerais, indicam a prevalência de oferta de educação técnica de nível médio e formação docente em nível superior²⁰. As prioridades indicadas pelos acordos e compromissos e a própria lei de (re)estruturação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/08) seguem evidenciando um paradigma norte eurocentrado de organização do conhecimento, orientado para um modelo desenvolvimentista assentado sobre o projeto civilizatório da modernidade/colonialidade. Atravessado por controles entrelaçados em uma complexa estrutura, este projeto é fundamentado e tende a reproduzir uma matriz colonial de poder que

[...] se refere à complexa matriz ou padrão de poder sustentado por dois pilares: o saber (epistemologia), entender ou compreender (hermenêutica) e o sentir (aesthesis). [...] A matriz colonial de poder é, em última instância, uma rede de crenças sobre as quais se age e se racionaliza a ação, tirando proveito dela ou sofrendo suas consequências (Walter Mignolo, 2010, p.12, tradução minha).

20 Assinados entre o MEC e cada uma das instituições da Rede Federal em 2009, os TAMC, com relação à oferta de vagas, determinaram manutenção de pelo menos 50% de vagas para o ensino técnico de nível médio – que podem ser integrados ao ensino médio regular ou ao Proeja, subsequentes e concomitantes –, e de pelo menos 20% de vagas para os cursos de licenciaturas e de formação de professores, além de compromisso de 10% com a oferta de curso Proeja.

No cenário da (re)estruturação, para além da oferta de formação profissional, os Institutos Federais e seus respectivos *campi* estabelecidos pelo País foram estruturados sobre a articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão – característica do ensino superior brasileiro –, como revelam seus objetivos expressos na lei que os estabeleceu:

Art. 7º [...] são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

VI - ministrar [cursos] em nível de educação superior [...]" (Brasil, 2008, *grifos meus*).

No entanto, ainda que parte da inspiração para a experiência da Rede Federal de EPCT – especialmente para sua ação no ensino superior – esteja na realidade universitária, este novo modelo de educação básica, técnica e tecnológica também buscou romper com os padrões de instituições outras que lhe antecederam ou que são co-ocorrentes. Desta forma, a proposta procurou responder à necessidade identificada de “construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores” (Maria Ciavatta; Marise Ramos, 2011, p. 31). Como argumentam Caetana Silva e Eliezer Pacheco, a concepção dos Institutos Federais consistiu em “uma atuação inovadora, original e ousada na renovação de padrões estabelecidos e no alcance de novos horizontes em ensino, pesquisa e extensão nos campos da formação profissional e do desenvolvimento científico e tecnológico” (2021, p. 2), firmando ainda um compromisso “com a formação humana integral e com o fortalecimento de um Estado democrático soberano, voltado à garantia dos direitos fundamentais e de vida digna a todos” (Caetana Silva; Eliezer Pacheco, 2021, p. 2).

No que diz respeito a sua estrutura e orientação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia “são claramente nominados como instituições de educação su-

perior, básica e profissional, pluricurriculares, na perspectiva do que passou a ser chamado de verticalização do ensino (noção que se estende conceitualmente também para as atividades de pesquisa e extensão)” (Caetana Silva; Eliezer Pacheco, 2021, p. 4). Ademais, em vista do contexto da interiorização e ampliação no número de vagas sobre este modelo renovado de Educação Profissional, os Institutos Federais foram articulados a uma expectativa de aporte ao desenvolvimento socioeconômico local e regional. Desta maneira, enquanto política pública, os IFs representaram avanço na democratização do acesso à educação no país, contribuindo para o enfrentamento de desigualdades raciais e sociais.

Neste sentido, a perspectiva de interiorização que foi atrelada à expansão tem permitido que os *campi* dos Institutos Federais construam relações distintas daquelas que outras IES têm historicamente constituído com comunidades locais e seus sujeitos – inclusive muito antes do estabelecimento definitivo das estruturas físicas da instituição. A presença do *campus* no território, com sua estrutura física e seus servidores, certamente significa uma realidade própria dentro do território, com sua multiplicidade, diversidade e complexidade, com assimetrias e relações de poder. Por outro lado, os *campi* não deixam de estar imbricados nos territórios e inevitavelmente vinculados e modificados pelos encontros e desencontros com a comunidade, com seus sujeitos e com a realidade local. Assim, diante de tal ligação com o território, a extensão ganha ainda maior relevância na constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

“[...] existem Cidades Satélites que eu acho que essa presença do IFB ela é transformadora, entende. Por exemplo a Estrutural, eu acho que o IFB ele transformou, assim, a visão do que a própria sociedade tinha de si, de que era um lugar que não vai pra frente, um lugar que ninguém vê, entendeu. Ah, eu não tenho visibilidade; ninguém vê a nossa realidade. E o IFB trouxe isso pra realidade deles, de que eles existem.”
(Estudante extensionista - RL)

Ressalto, portanto, a perspectiva de que a articulação de ensino, pesquisa e extensão crie condições para um maior aprofundamento das relações dos Institutos com as comunidades nas quais estão inseridos, acentuando a possibilidade de que estas interrelações se constituam como espaços dialógicos, de desenvolvimento e difusão de conhecimentos. Neste sentido, sem deixar de perceber em que medida reproduzem a modernidade/colonialidade, volto meu olhar para os movimentos de aproximação, chegada e ocupação de territórios no processo de (re)estruturação da Rede Federal de EPCT, considerando especificamente o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB e a dimensão da extensão como mediadora da instituição e as comunidades locais onde seus *campi* foram instalados.

2. A estruturação do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB

O Distrito Federal não contava com Escola Técnica Federal ou CEFET quando do planejamento da (re)estruturação da rede. Assim, em 2007, por meio da Lei nº 11.534/2007, foi criada a Escola Técnica Federal de Brasília, que foi então transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia pela lei que promoveu a (re)estruturação, em dezembro de 2008. No entanto, não se pode deixar de observar que este processo de criação passou pela federalização – para não dizer (re)apropriação – do Colégio

"Aqui no Distrito Federal, principalmente quando eu vim para cá em 2011, quando eu assumi, a gente não via muito essa característica. As pessoas vivem do funcionalismo público, não existia uma formação técnica. Hoje a gente já vê que isso avançou bastante, até porque as indústrias têm crescido aqui." (CDEE-CSAM)

Agrícola de Brasília, criado como Escola Agrotécnica de Brasília, em 1962, e que havia sido transferido para o sistema de ensino do Governo do Distrito Federal, em 1978 (IFB, 2009). A partir deste, que foi o primeiro *campus* do IFB (atual *Campus Planaltina*), foi realizado o processo de estruturação e expansão do próprio Instituto Federal de Brasília. A determinação da localização dos *campi* foi realizada conforme agrupamento das Unidades de Planejamento Territorial, em uma divisão que pretendia “avaliar as potencialidades

regionais bem como atender as carências de mão de obra, de modo a suprir a demanda de profissionalização, colaborando de forma direta com o desenvolvimento regional de cada região administrativa atendida pelo IFB no Distrito Federal” (IFB, 2009, p. 27), o que significou considerar as macrorregiões e seus arranjos produtivos locais.

Quadro 6 – Distribuição populacional e Renda domiciliar nas RA onde foram instalados campi do IFB no período de determinação de sua localização

			Distribuição da população segundo RA	Renda domiciliar mensal segundo RA (Valores em salários mínimos)
PDAD 2004 (28 RA)	Distrito Federal			9,0
	Brasília	RA - I	9,5%	19,3
	Gama	RA - II	5,3%	6,0
	Taguatinga	RA - III	10,7%	9,6
	Planaltina	RA - VI	6,7%	3,2
	Samambaia	RA - XII	7,1%	4,0
PDAD 2011 (30 RA)	Distrito Federal			8,52
	Ceilândia	RA - IX	15,8%	4,32
	Estrutural (SCIA)	RA- XXV	1,3%	2,32
	São Sebastião	RA - XIV	3,0%	3,44
	Recanto das Emas	RA - XV	4,9%	3,51
	Riacho Fundo	RA - XVII	1,4%	6,0

Fonte: elaboração própria a partir de dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios DF de 2004 e 2011

Observando dados relativos à distribuição da população no DF e à renda das famí-

lias que estavam disponíveis no período de determinação dos locais de instalação dos campi, verifico que o primeiro período de expansão, a partir de 2009, priorizou sua instalação em regiões mais populosas, enquanto o período a partir de 2011 privilegiou RAs onde a população possuía menor renda.

Em uma primeira etapa foi determinada a criação de quatro *campi* nas Regiões Administrativas (RA) do Gama, Plano Piloto/Brasília, Samambaia e Taguatinga, cujas atividades foram iniciadas em 2009 em estruturas provisórias. Dentre eles, os *campi* Gama (RA-II), Samambaia (RA-XII) e Taguatinga (RA-III) contam com o mesmo projeto arquitetônico, enquanto o *campus* Brasília (RA-I) possui uma estrutura mais robusta, pois como *campus* capital espera-se que atenda número maior de estudantes. Com a continuidade da expansão da Rede Federal em fase posterior, a partir de 2011, foram criados outros cinco *campi* nas RA de São Sebastião, Riacho Fundo, Taguatinga Centro, Estrutural e Ceilândia. Outra planta arquitetônica foi usada como referência e hoje é a base das estruturas definitivas “quadrigêmeas” de São Sebastião (RA-XIV), Riacho Fundo (RA-XVII), Estrutural (RA-XXV) e Ceilândia (RA-IX)²¹.

Figura 2 – Processo de estruturação do *campus* São Sebastião, iniciando em espaço provisório, passando por sua construção física e simbólica e sendo finalmente ocupado

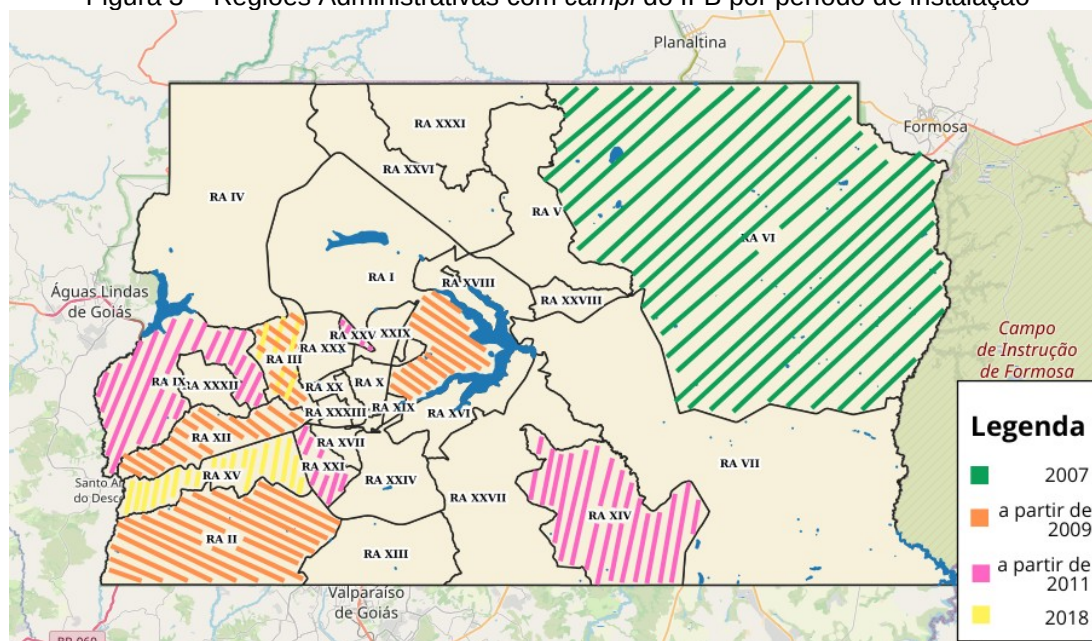


Fonte: fotomontagem a partir de acervo de fotos do Campus São Sebastião

21 As datas oficiais de inaugurações dos *campi* em geral não correspondem ao início de suas atividades, pois frequentemente foram principiadas em estruturas provisórias até que os edifícios definitivos estivessem disponíveis.

Finalmente, em 2018, foi inaugurado o *campus* Recanto das Emas (RA-XV) a partir da transferência do *campus* Taguatinga Centro, que havia sido inicialmente estruturado especialmente como polo do Programa Mulheres Mil e de Educação a Distância e cuja estrutura física não permitiria ampliação de atendimento. Assim, o Distrito Federal passou a contar com 10 campi²² do Instituto Federal de Brasília, instalados especialmente nas regiões mais populosas do DF – das quais 4 são altamente vulneráveis²³ – com previsão total de atendimento de mais de 15.000 estudantes²⁴.

Figura 3 – Regiões Administrativas com *campi* do IFB por período de instalação



Fonte: elaboração própria a partir de mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal (Governo do Distrito Federal, 2023)

Importante notar como os critérios iniciais de definição dos *campi* pautaram-se especialmente por referências associadas a limites geopolíticos e aspectos econômicos.

22 Em março de 2024 o Governo Federal anunciou a abertura de mais 100 *campi* de Institutos Federais no país. Para o DF foram previstas duas unidades nas Regiões Administrativas de Sol Nascente e Pôr do Sol (RA XXXII) e Sobradinho (RA V).

23 Construído pela Codeplan, o Índice de Vulnerabilidade Social é composto por quatro dimensões (Infraestrutura e ambiência urbana, Capital humano, Renda e trabalho, e Habitação) exprimindo aspectos da vulnerabilidade social vivenciada pela população do DF. Tem valores de 0,00 a 1,00 sendo maior a vulnerabilidade quanto maior o valor aferido. Foram classificadas dentro das faixas de vulnerabilidade alta (0,400 a 0,500) e muito alta (0,500 a 1) as Regiões Administrativas de Planaltina (0,44), Recanto das Emas (0,41), São Sebastião (0,48) e Estrutural (0,72) segundo Índice de Vulnerabilidade Social do Distrito Federal (IVS-DF) de 2020.

24 A Portaria MEC nº 246, de 15 de abril de 2016, determinou as dimensões dos campi da Rede Federal segundo o número máximo de servidores em cada um. No caso do IFB, o Campus Brasília é um campus 150/100, o Campus Planaltina 70/60 Agrícola e os demais campi são 70/45. Nesta classificação o primeiro número corresponde à quantidade de servidores docentes e o segundo à de servidores técnicos. Vários fatores de equivalência são utilizados para aferir a eficiência de atendimento destas instituições, entretanto, em vista da determinação de Relação Aluno - Professor (RAP) mínima de 20, um cálculo simples prevê que os campi 70/ recebam cerca de 1400 estudantes, enquanto o campus 150 tenham contingente de aproximadamente 3000.

Neste sentido, há que se considerar que observar e atender aos arranjos produtivos locais passa por uma conformação com o que já existe, com o jogo de forças da economia e das políticas locais já estabelecido, contribuindo para o aprofundamento daquelas relações econômicas e políticas em uma perspectiva de civilizar o território e seus habitantes segundo estes parâmetros. Além disso, a determinação fundamentada majoritariamente sobre aspectos geopolíticos e econômicos desconsidera e ignora outros tipos de relação das comunidades locais com seus territórios, bem como seus anseios para os espaços onde habitam, suas demandas e prioridades na instalação destes *campi*.

Por outro lado, a população local foi chamada a participar do debate em um momento do processo no qual foram realizadas consultas públicas nas Regiões Administrativas de localização dos campi, com o objetivo de apontar os cursos a serem oferecidos em cada uma delas. Estas audiências contaram "com a participação dos representantes dos setores produtivos e da sociedade civil organizada" (IFB, 2009, p. 27) e foram feitas a partir da apresentação de dados socioeconômicos e das potencialidades que haviam sido identificadas para as localidades. Os sujeitos com quem conversei que participaram de audiências em São Sebastião afirmam que a participação da população foi ativa e democrática. Entretanto, mais que questionar o quanto a apresentação de informações previamente selecionadas direcionou ou não a participação daqueles presentes, identifico que as priorizações estabelecidas nas audiências não se materializaram na oferta ou na determinação das vocações dos campi²⁵. "Então a gente saiu um pouquinho frustrado, não fui muito atendido não. Agora a comunidade participou" (Integrante da Rede Intersetorial de São Sebastião).

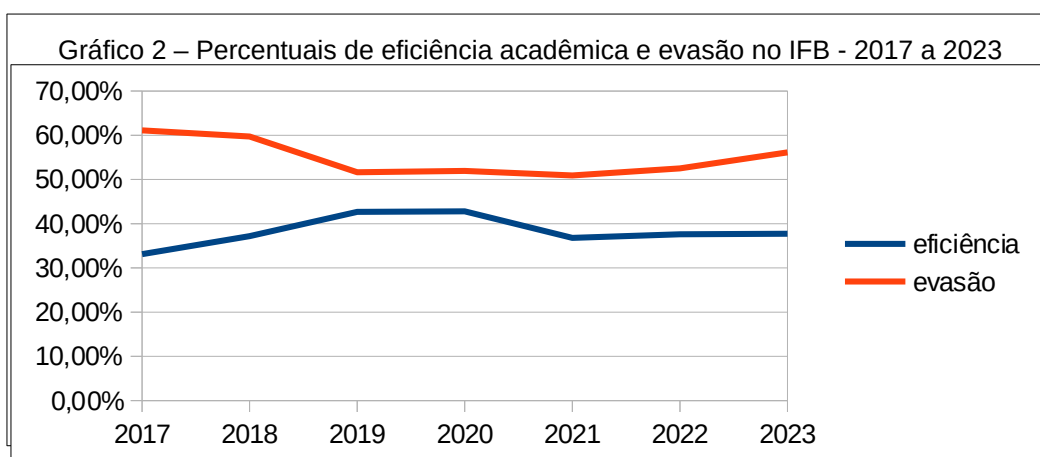
Se eu for aqui relatar para você, surgiram muitas, muitas propostas. Eu sei que não vai... não seriam todas. Porque tem uma filtragem, para ver a questão da demanda. Porque tudo isso tem o estudo técnico, feito pelos especialistas, né, para se instalar os cursos aqui na comunidade. Mas eu posso afirmar para você, tá, que foi um processo democrático de escolha. (Integrante do Fórum de Organizações Sociais de São Sebastião)

Entendo ser importante considerar um equilíbrio entre o que estudos possam apontar – em vista de dados e à luz de fatores socioeconômicos –, a vontade da comunidade – fundamentada em sua realidade diária e perspectivas de vida – e direcionamentos políticos – que reverberam acordos, mas também aspirações para os territórios. No entanto, o que verifiquei na trajetória de estruturação do Instituto Federal de Brasília foi um desequilíbrio, identificado na disparidade entre as demandas registradas e a oferta efetivamente materializada nos *campi*. Embora a população tenha sido chamada a participar e suas demandas tenham sido registradas, os cursos disponibilizados distanciaram-se da posição

25 Internamente consideram-se vocações dos campi até três eixos tecnológicos a partir dos quais podem ser ofertados cursos técnicos, sendo tanto eixos quanto cursos referenciados segundo sistematização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC).

local – o que acredito que é ainda reforçado por determinadas solicitações que recorrentemente chegam aos *campi*.

Considerando indicadores relativos ao ensino, dados de 2023 da Plataforma Nilo Peçanha²⁶ revelam que o IFB tem cumprido parcialmente as metas indicadas no TAMC, com 54,2% de matrículas em cursos técnicos, 18,8% voltadas para a formação de professores e somente 2,47% de matrículas no Proeja – mesmo em um cenário local no qual a instituição ainda é pouco conhecida e se firma como referência em formação profissional. A relação de inscritos e número de vagas é de 5,11, o que indica que há procura pelos cursos da instituição – embora informações por campus revelem menor número de inscritos por vaga para a Estrutural (2,31), Gama (3,77), Recanto das Emas (1,12), Samambaia (3,6) e São Sebastião (2,15), o que pode indicar que a oferta nestes *campi* está menos alinhada ou próxima de uma estagnação em relação aos interesses das comunidades que os circundam. Ademais, não posso deixar de questionar em que medida a instituição tem reproduzido e reforçado relações de poder já existentes no tecido social, contribuindo para o fracasso ou a evasão de sujeitos que têm seus saberes e suas capacidades minimizados ou suas condições de vida desconsideradas nos processos pedagógicos. Além disso, embora compreenda que a eficiência acadêmica e a evasão são multifatoriais, registro que no caso do IFB, em 2023, a eficiência acadêmica vinha sendo aprimorada, mas registrou queda a partir de 2020 e, de forma semelhante, a evasão que vinha diminuindo voltou a subir a partir de 2021 – resultados que atribuo parcialmente aos desafios vividos no cenário da Educação a partir da pandemia de Covid-19 e cujos desdobramentos ainda se- guem em curso.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha

26 Recorri aos dados da Plataforma Nilo Peçanha nesta seção visto que desde 2017 ela é a ferramenta por meio da qual o MEC reúne e publiciza informações acadêmicas e de gestão sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as instituições que a compõem, com consequências para definições relativas sua avaliação, financiamento e redirecionamentos.

Por outro lado, ainda que os dados mostrem uma queda no número de concluintes – compreensivelmente, percebida no período que vivemos a pandemia –, um total de 19.937 pessoas concluíram seus cursos entre 2017 e 2023 no IFB.

Portanto, noto uma lógica moderno/colonial não só na ocupação do território pelos *campi*, mas ainda naquilo que a instituição se dispôs a oferecer inicialmente à comunidade local – muito mais pautada pelo quadro de servidores e pelo projeto de institucionalização e ampliação do IFB do que em anseios e demandas locais evidenciados a partir das audiências. Por outro lado, o jogo de forças não se extingue com a instauração dos *campi*, mas segue acontecendo a cada novo rumo buscado pela instituição, pelas comunidades e ainda a partir dos desdobramentos da realidade. Observo, assim, que o espaço segue em disputa. Ademais, demandas que não foram atendidas ou tratadas pela oferta de ensino acabam emergindo na realidade dos *campi* – seja nas necessidades dos sujeitos

“Mas quando eu cheguei aqui a ideia é o quê: pelo menos [eu] pensava que cada *campus* atendesse a sua comunidade. Mas aqui, devido à mobilidade, acaba que a gente pega aluno de tudo que é... pega aluno até de Goiás.” (CDEE - CCEI)

da comunidade que adentram a instituição, seja nas demandas que se apresentam ao *campus*, seja na pesquisa que se volta para o território ou na extensão que desloca as fronteiras entre a comunidade e o IF. Além disso, a particularidade da distribuição dos *campi* no território do Distrito Federal e a mobilidade relativa entre as Regiões Administrativas abre espaço para que os sujeitos ultrapassem as linhas de suas comunidades em luta e em busca por atender seus anseios, dirigindo-se para outros *campi*.

Neste sentido, proponho-me a não perder de vista – e evidenciar – as contradições materializadas no IFB – como em tantas outras instituições de ensino – que, ao mesmo tempo que reproduzem a modernidade/colonialidade também se configuram como meio de democratização do acesso à educação no País e de contraposição às desigualdades educacionais, raciais e sociais que são estabelecidas a partir da diferença colonial.

3. A extensão no Instituto Federal de Brasília: a perspectiva institucional

3.1. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e Coordenações de Extensão e Estágio: caminhos trilhados

A dimensão da extensão no Instituto Federal de Brasília está, em nível institucional, sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREX). Dentro da organização, esta Pró-reitoria é uma de cinco por meio das quais a Reitoria desenvolve suas atividades e se relaciona com os *campi*. Por sua vez, nos *campi* a extensão é gerida pela Co-

ordenação de Extensão e Estágio (CDEE), que se liga à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (DREP).

Figura 4 – Organograma da Reitoria do IFB com dimensão da extensão em evidência



Fonte: elaboração da autora a partir de organograma anexo à Resolução nº 01/2017/CS – IFB

Buscando uma aproximação inicial com a perspectiva institucional da extensão dentro do IFB, realizei uma primeira conversa com o então Pró-Reitor de Extensão e Cultura, Paulo Henrique Sales Wanderley, em maio de 2022, que esteve no cargo durante a gestão 2019-2023. O passo seguinte foi entrevistar as coordenadoras e os coordenadores de extensão e estágio (CDEE) de cada campus²⁷ – o que aconteceu entre julho e outubro de 2022 –, procurando perceber sua realidade de trabalho e seu olhar a respeito das ações extensionistas e de suas conexões com a comunidade. Um terceiro momento de considerar o ponto de vista institucional foi em uma conversa, em outubro de 2023, com a Pró-Reitora de Extensão e Cultura que assumiu a PREX a partir da troca de gestão em agosto daquele ano, Diene Ellen Tavares Silva.

Meu diálogo inicial com o Pró-Reitor tratou de maneira ampla e preliminar sobre aspectos da extensão dentro da instituição, marcadamente pela perspectiva da PREX. Fazendo um breve histórico do trabalho da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, ele indicou linhas prioritárias associadas às sucessivas gestões que estiveram à frente da Pró-Reitoria: 1º. fomento às ações de Cultura; 2º. estruturação de acordos e convênios com a soci-

²⁷ No período das entrevistas somente duas dos 10 ocupantes da Coordenação de Extensão e Estágio eram mulheres, embora o IFB seja uma instituição com mais servidoras (794) que servidores (717), segundo dados de sua força de trabalho em 2025. Além disso também notei a predominância de docentes, visto que somente um dos coordenadores era técnico - o que me parece um contrassenso, visto que a CDEE e suas tarefas administrativas teriam a ganhar com coordenações que não precisem compartilhar seu trabalho com atividades de ensino. Acredito que estas situações merecem mais investigação e reflexão por parte da instituição, mas fogem do escopo do presente trabalho.

idade; 3º. orientação para o empreendedorismo sem perder os ganhos anteriores. Ainda enfatizou o movimento que estava em curso de maior articulação com as dimensões de ensino e inovação (esta última de responsabilidade da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - PRPI). Com relação às rotinas da PREX, estavam organizadas a partir de três grandes linhas de ação: a) inclusão, em associação com núcleos locais temáticos direcionados a pessoas com necessidades específicas (Napne), a estudos afro-brasileiros e indígenas (Neabi) e questões de gênero e diversidade (Nugedi); b) programas e articulações, com estruturação de recursos e acompanhamento de ações, conexão com a sociedade, gerenciamento de editais e procedimentos de fomento a empreendedorismo; c) realização da etapa local dos Jogos dos Institutos Federais (JIFs).

Naquele momento, o Pró-Reitor chamou a atenção para revisão e sistematização de normativos internos da extensão, visto que as diretrizes haviam estado dispersas pelos documentos até então, tendo sido aprovada resolução que consolidou as orientações e determinações para as ações extensionistas no IFB. Assim, a Resolução 42/2020 – RIFB/IFB apresenta o Regulamento das Normas Gerais e as Diretrizes Conceituais para a extensão no IFB, determinando que o objetivo do IFB na oferta de extensão é “desenvolver ações de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos [...]” (art. 3º). Neste sentido, percebo uma ênfase na relação com a sociedade mediada pelo trabalho – alinhada com uma determinada perspectiva de Educação Profissional – e, ainda, na atuação do IFB como

"Olha a gente tem uma definição, uma parte da resolução que eu acho que esclarece bem a necessidade de ter um compartilhamento de saberes com a comunidade externa. Então, assim, em poucas palavras seria isso. Então aquilo que a gente produz internamente, a gente poder externar realmente à comunidade que ali não participa diretamente das outras ações do Instituto." (Representante PREN)

produtor, desenvolvedor e difusor de conhecimentos marcadamente científicos e tecnológicos – o que se articula com uma visão de extensão que comunica e estende os saberes acadêmicos a sujeitos externos à academia.

Por outro lado, o documento também trata da concepção de extensão que deve balizar o IFB e, neste entendimento, identifico avanços no sentido de encontros mais pautados por diálogos e trocas entre a instituição e as comunidades locais.

Art. 4º Entende-se por extensão o processo interdisciplinar, educativo, político, social, científico, esportivo, artístico, cultural, tecnológico, que articule ensino e pesquisa de forma indissociável e viabilize a relação transformadora entre o IFB e outros setores da sociedade, assegurando a *interação dialógica entre saberes acadêmico e popular, promovendo a participação efetiva da comunidade*, a transformação social e o desenvolvimento local e regional.

§ 1º As ações de extensão devem considerar a inclusão social e a promoção do desenvolvi-

mento regional sustentável como tarefas centrais a serem cumpridas, atentando para a diversidade cultural e a defesa do meio ambiente.

§ 2º As ações de extensão devem estar baseadas em *uma análise fundamentada nas necessidades e interesses da comunidade em que cada campus se encontra inserido* e articuladas com a vocação e a qualificação acadêmicas dos docentes, discentes e técnicos-administrativos envolvidos.

§ 3º A implementação das ações de extensão a serem desenvolvidas pelo IFB, com vistas a proceder a difusão, a socialização e a democratização dos conhecimentos e tecnologias produzidos, deve considerar especialmente as temáticas de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena.

§ 4º As ações de extensão devem partir da interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade, por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com questões complexas contemporâneas presentes no contexto social local promovendo e justificando mudanças na própria instituição e nos demais setores da sociedade.

§ 5º As concepções e a prática das ações de extensão, no IFB, estruturam-se para a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, de modo interprofissional e interdisciplinar (IFB, 2020, grifos meus).

Observo, assim, avanços não só na compreensão de que o processo extensionista deve pautar-se por uma conexão dialógica com as comunidades locais – o que pode implicar em relações menos hierarquizadas –, mas ainda em como são realçadas ligações com os saberes destas populações, prevendo-se a interação entre saberes acadêmico e popular e seu intercâmbio. Ademais, o rol de temáticas possíveis para a realização da extensão também contribui para um olhar que considere as comunidades locais pelas lentes da cultura, dos direitos humanos, do meio ambiente e das relações étnico-raciais.

No entanto, como docente da instituição, percebo que de maneira geral há baixa apropriação dos normativos e processos por quem diariamente dá materialidade às ações de ensino, extensão e pesquisa, e pouca reflexão sobre os Institutos Federais e suas nuances, o que leva à reprodução de experiências vividas em instituições com outra natureza – notadamente a universidade. Como observa a professora extensionista-CS, a cultura participativa institucional tem sido deficitária na promoção de debates mais amplos e com uma variedade de sujeitos da instituição. Ainda que haja a abertura de espaços de colaboração, esta estratégia tem sido insuficiente para fomentar extensivamente a participação dos servidores. As próprias coordenações de extensão e estágio relataram que suas principais referências para desenvolver o trabalho da CDEE eram os editais e o contato com

"Às vezes a gente tem vergonha de perguntar. Ah, eu não sei como que faz, e aí você vai fazendo... Então, assim, esse fluxo ele é importante pra gente. E às vezes você é professor e aí não vai perguntar. E chega aqui um documento, chega um projeto que necessita de um documento ali. Simplificar as coisas, acho que é melhor." (Pró-Reitora de Extensão)

a PREX em caso de dúvidas, ao invés dos normativos orientadores da extensão. Chamou-me ainda a atenção um relato de que o acesso aos documentos era disperso, o que tem contribuído para que não sejam consultados com frequência. Por outro lado, identifiquei nas falas dos CDEE estratégias de construção e apropriação de referências que poderi-

am ser aprimoradas institucionalmente: trocas com a coordenação anterior em um processo de transição da coordenação, participação em comissões da extensão e, marcadamente, comunicação entre os CDEE em fórum e grupo de mensagens.

O Pró-Reitor enfatizou também mudanças que foram empreendidas no processo de registro das ações de extensão, buscando superar o descompasso entre a realização de atividades e seu efetivo registro pelos servidores, tendo a PREX procurado atuar como consultora próxima, como facilitadora em suporte à “ponta”. Não sem razão, esta é uma inquietação que permanece também para a gestão 2023-2027. “Acho que a gente avançou. Eu vejo que hoje pro projeto, para nosso planejamento 2024 é desburocratizar algumas ações. [...] Mas tem algumas, tem várias atividades que a gente faz que são extensão que a gente não registra” (Pró-Reitora de Extensão). Embora reconheça que a descentralização do registro tenha dado mais celeridade ao processo, percebo que ela fez com que o monitoramento seja mais inconstante, visto que PREX e CDEE não têm informações do que acontece ao longo do processo, dependendo de relatórios anuais de gestão. Neste sentido, acredito ser urgente buscar outra sistemática de escrituração que permita um acompanhamento mais efetivo e estratégico pelos envolvidos²⁸, sendo esta uma necessidade reconhecida pela gestão que tem feito movimentos para lidar com a questão.

A partir da conversa preliminar com o Pró-Reitor foram gentilmente compartilhados comigo os dados das ações de extensão de que a PREX dispunha em junho de 2022²⁹. Observo que os registros se iniciam em 2010, visto o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília ter sido oficialmente criado a partir da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o que significou um período de organização da instituição e abertura de *campi* antes

"Quem sabe se até fevereiro a gente tem esse braço do Suap. A gente vai começar agora esse treinamento a partir da da semana que vem, né. Ele tá aberto pra gente. [...] Mas estando aqui, a gente faz tudo manual, cara. A gente faz tudo manual." (Pró-Reitora de Extensão e Cultura)

que esta pudesse realizar plenamente suas atividades de ensino, extensão e pesquisa.

28 Nove dentre as 10 CDEE se dispuseram a compartilhar comigo listas de ações de extensão em curso. Uma pessoa declarou de antemão que não existia tal controle e que não poderia realizar o levantamento. Enfim 05 coordenadoras e coordenadores compartilharam comigo rol de ações extensionistas em curso no 2º semestre de 2022, sendo perceptível que somente em 02 casos se tratava de monitoramento preexistente.

29 Reconheço e evidencio aqui a precariedade da sistemática de registro e, por conseguinte, dos dados a que tive acesso. O IFB não possuía naquele momento sistema específico informatizado para registro da extensão e processos anteriores a outubro de 2018 se encontravam em meio físico (em papel). Cadastros de ações de extensão feitos após esta data constavam no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), sendo possível extrair dados das ações e projetos somente mediante consulta ao processo em sua totalidade. As informações que acessei junto à PREX estão no formato de planilhas do tipo excell em arquivo compartilhado no *google drive*, com várias colunas dos arquivos incompletas. Ademais, como estratégia de desburocratização, a Pró-Reitoria passou a inventariar somente ações vinculadas a editais de fomento geridos por ela, ficando o acompanhamento – e, por conseguinte, o registro – das ações nos *campi* sob responsabilidade das CDEE. Finalmente, houve mudança de sistemática na escrituração ao longo do tempo, havendo tanto planilhas por *campus*, com informações de ações por ano, quanto planilhas por ano nas quais são arroladas as ações realizadas. As informações que apresento aqui resultam da compilação dos dados destas diversas planilhas em um documento único a partir do qual realizei os levantamentos.

Quadro 7 – Quantitativo de ações de extensão no IFB entre 2010 e 2020

Campus	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Reitoria				1	5	4	5	2	9	9	2
Brasília	1	4	4	13	8	8	34	25	39	32	6
Ceilândia				1	5	0	9	4	22	18	14
Estrutural					1	3	8	7	16	6	5
Gama			1	4	4	8	17	13	21	11	7
Planaltina	1	5	0	1	5	8	21	19	40	25	6
Riacho Fundo				1	2	10	10	13	19	2	3
Samambaia		3	0	1	5	6	29	8	14	6	9
São Sebastião				4	10	11	34	6	16	10	7
Taguatinga		2	0	2	4	4	9	9	29	17	4
Taguatinga Centro / Recanto das Emas		1	0	3	4	9	12	1	16	14	5
TOTAL POR ANO	2	15	5	31	53	71	188	107	241	150	68

Fonte: elaboração da autora.

Primeiramente observei um aumento progressivo na quantidade de ações extensionistas realizadas ao longo dos anos – o que associo à paulatina estruturação dos *campi* –, sendo ainda notável um incremento entre 2016 e 2019. Em vista dos dados disponibilizados pela PREX, considero que este crescimento expressivo está ligado a um maior número de editais de fomento às atividades extensionistas – marcadamente aqueles relativos ao evento Conecta IF³⁰, quando ocorre grande incentivo à promoção das ações de extensão dentro dos subeventos Qualific Express e Festival de Arte e Cultura.

Com relação aos incentivos, avalio que o fomento financeiro tem sido indutor importante de realização e do próprio registro das ações extensionistas – o que fica evidente a partir de uma comparação entre a quantidade de ações com fomento (externo ou do próprio IFB) e aquelas que não estão vinculadas a qualquer edital. As ações de extensão vinculadas a editais de fomento corresponderam a 59,4% do total, enquanto atividades

"Então, assim, eu conheço bem o princípio dos Institutos Federais, sabe. E aí eu vejo, assim, que era uma coisa que faltava muito mesmo esse trabalho com a comunidade externa. Eu vejo que isso já, ao longo dos anos, isso tem avançado. Mas eu acho que a gente pode fazer muito mais, com todo... com os professores que a gente tem, os alunos que estão sempre querendo participar, eu acho que a gente tem muito mais a fazer." (CDEE-CSAM)

extensionistas não vinculadas alcançaram 40,6% do total. Em vista de relatos de algumas CDEE de que "O pessoal daqui do campus costuma mexer mais com a parte de pesquisa do que com a parte de extensão" (CDEE-CTAG), os números apontam para uma dependência de editais de fomento para a realização da extensão em alguns *campi*. "Então muitas vezes é difícil da gente incentivar que os professores façam algo nesse sentido, em função da gente não ter recurso. Então a maioria dos projetos que a gente tem executado de extensão são dos

30 O Conecta IF começou a ser realizado a partir de 2016, congregando em um único evento institucional a miríade de atividades que eram realizadas nos *campi* e na instituição ao longo do ano. Desta maneira, ao criar um espaço e momento de maior visibilidade do IFB no cenário do Distrito Federal, buscou-se "fomentar o diálogo entre as várias ações desenvolvidas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, englobando a difusão de conhecimento com a participação efetiva de pesquisadores, professores e alunos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da comunidade escolar do GDF e entorno; gestores; empresários; representantes de instituições parceiras; e público visitante" (Sobre..., 2023).

editais [...]” (CDEE-CSAM). Além disso, os dados da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura mostram a recorrência de determinadas ações – marcadamente associadas aos editais de fomento do Conecta IF – o que pode indicar uma especialização na busca do fomento a partir da reedição de ações já financiadas, ou ainda poucas condições de inovação da extensão diante das rotinas institucionais. Ademais, a diferença no quantitativo de registros de atividades com fomento em relação àquelas sem incentivo financeiro corrobora a constatação informal de que muitos servidores optam por não registrar ou por não realizar ações de extensão em vista do descompasso entre a burocracia e as necessidades cotidianas nos *campi*.

Além disso, a proximidade física do Instituto Federal de Brasília com entes do Governo Federal no DF representa maior acesso a recursos e também maior incidência sobre a atuação do IFB. Se as emendas parlamentares, por um lado, ampliam as fontes de financiamento da instituição, por outro, a alocação de recursos é parcialmente direcionada pelos interesses dos parlamentares que as destinam. Por sua vez, visto que em muitos casos ministérios não possuem capilaridade e há pouca articulação política entre nível ministerial e secretarias estaduais que permita a concretização de suas ações, muitas solicitações por realizações em parceria são apresentadas ao IFB – como relatou-me o Pró-Reitor e comentou a Pró-Reitora diante das muitas demandas recebidas. Há, assim, uma disputa pelo direcionamento da força de trabalho e da atuação da instituição, o que faz com que demandas das comunidades locais fiquem menos evidentes nos horizontes do Instituto Federal de Brasília.

Assim, se o fomento é um diferencial para o incentivo à extensão, ele pode ser uma ferramenta para direcionar a ação extensionista para os caminhos que a instituição persegue – embora eu identifique que falta uma clareza interna e a necessidade de uma reflexão mais robusta com relação aos direcionamentos do IFB para a extensão. Além disso, o fomento precisa ser considerado em suas limitações, visto que os recursos financeiros que são disponibilizados, por vezes, restringem o tipo de ação que se pode realizar, bem como seu escopo. Além disso, este é um incentivo que tem se centrado em servidores docentes. “Se é uma instituição voltada para o ensino técnico, por que que o técnico não tem a oportunidade de subir um pouco o degrau e participar um pouco mais em alguns editais?” (CDEE-CREM). É imperativo que a instituição pense em maneiras de ampliar estes processos e estratégias de maneira a incentivar e acentuar a participação de outros sujeitos da instituição, como servidores técnicos.

“A primeira coisa que eu acho muito ruim, inclusive aqui no IFB, que a pesquisa e a extensão são tidas como coisas separadas e bem diferentes. E na verdade elas são totalmente uma retroalimenta a outra.” (Professora extensionista - LB)

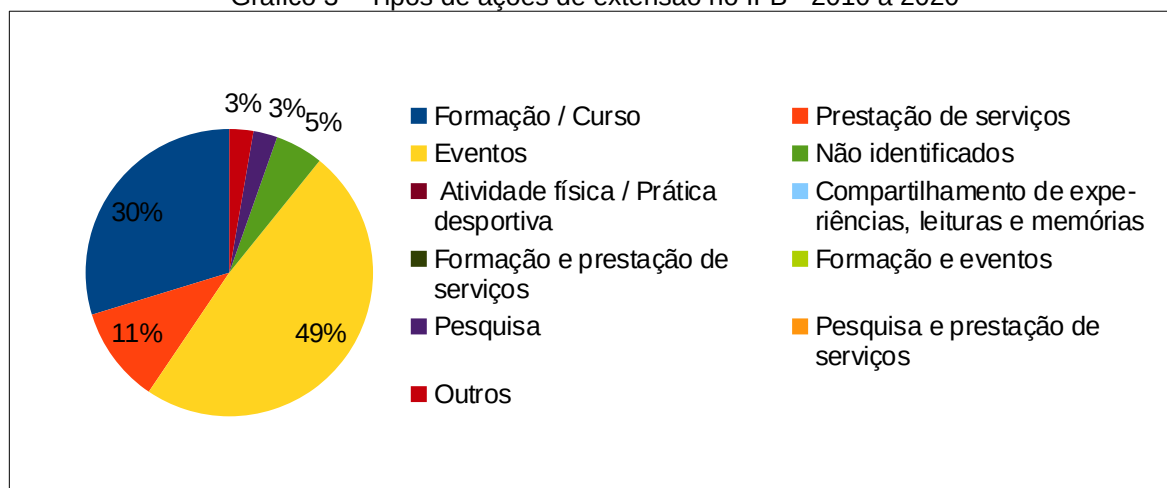
cos e estudantes.

Por sua vez, os dados por campus indicam que, excepcionalmente nos *campi* Riacho Fundo, São Sebastião e Taguatinga Centro, houve uma prevalência de ações extensionistas não vinculadas a editais. Considerando o papel que o fomento tem representado, questionei-me se haveria um diferencial nestes *campi*, mas, nas conversas com as CDEE, apenas pude identificar que em um deles há uma cultura de registro da extensão já construída e em outro há um interesse expresso da comunidade nas áreas que elas associam com o *campus*. Neste sentido, acredito que há outros tipos de fomento e incentivos a serem explorados – alguns inclusive mencionados pelas CDEE. Podemos considerar recursos não financeiros associados a um acompanhamento mais próximo e propositivo por parte das coordenações – pois a atuação que me descreveram é muito mais passiva e reativa, a partir de provocações –, processos de sensibilização dos servidores para atuarem na extensão, uma organização estratégica de preparação de projetos antes dos editais e de registros de carga horária de trabalho, bem como a aproximação intencional aos territórios das comunidades locais e organizações que neles atuam.

"Mas tem uma cultura, digamos assim, de alguns professores, não de todos, mas o começo, assim, de uma cultura de falar assim: não, a gente vai fazer um evento, então vamos cadastrar como extensão. [...] Tanto porque para os docentes que participam é importante ter o registro, quanto para os estudantes pela certificação."
(CDEE-CSSB)

Com relação ao tipo de ações extensionistas realizadas no IFB entre 2010 e 2020, inicialmente busquei classificá-las recorrendo às categorias que constam na Resolução 42/2020 – RIFB/IFB: projetos de extensão (subdivididos em prestação de serviços e curso de extensão) e evento de extensão. No entanto, esta divisão provou ser insuficiente e as categorias foram ampliadas. Também estabeleci classificações que indicam uma combinação de categorias, dada a natureza de algumas das ações extensionistas registradas, reiterando que a extensão pode ser múltipla em sua organização interna e que é de sua natureza ser articulada ao ensino e à pesquisa.

Gráfico 3 – Tipos de ações de extensão no IFB - 2010 a 2020



Fonte: elaboração da autora.

Os dados indicam uma predominância de eventos nas ações de extensão registradas (49%). Este tipo de atividade tem a vantagem de poder dar visibilidade à instituição para além de seus limites físico espaciais, a exemplo das ações realizadas no contexto do Conecta IF (Qualific Express, Festival de Arte e Cultura, Feira de Iniciativas Econômicas Solidárias e ExpoIF). Porém, eventos são ações em geral isoladas e descontínuas. Neste sentido, me parecem menos propensas a assegurar “a interação dialógica entre saberes acadêmico e popular, promovendo a participação efetiva da comunidade, a transformação social e o desenvolvimento local e regional” (IFB, 2020), o que seria mais efetivamente alcançado por meio de ações regulares e articuladas.

Por sua vez, o segundo maior quantitativo de ações observadas (30%) esteve centrado em formação/cursos. Esta é uma tendência frequentemente observada nas IES, seja pela maior facilidade de oferecer atividades que se assemelhem à dimensão do ensino, seja por uma noção de extensão ainda associada a estender conhecimentos teoricamente superiores sobre um sujeito teoricamente inferior (Paulo Freire, 1985). Ademais, a ênfase formativa também se alinha em alguma medida com a tônica da preparação para o mundo do trabalho que permeia a própria razão de ser dos Institutos Federais.

Como identifico um desafio no próprio acompanhamento das ações de extensão, acredito que falta uma visão institucional para os direcionamentos que têm sido dados.

"[...] eu vejo que as pessoas muito aqui, só têm a UnB como referência. E o trabalho da universidade é totalmente diferente do nosso. [...] É por isso que eu tô falando, eu como sou cria de IF, eu sei o público que é para ser atingido e tal, sabe, por tudo que eu já passei ao longo desses anos." (CDEE-CSAM)

Crerios para a aprovação e o acompanhamento das ações não estão evidentes para os servidores e tampouco explícitos em normativos e formulários relativos à extensão. Neste sentido questiono em que

medida a prevalência dos eventos e de cursos de formação é intencionalmente o direcionamento que o IFB busca. Além disso, percebo um hiato institucional no sentido de deixar mais evidentes estes caminhos e sentidos para a extensão, para que se tenha de fato ciência dos rumos buscados – especialmente em um contexto no qual é da natureza do IFB realizar ensino, extensão e pesquisa. Noto, assim, que temos muitas propostas em geral bem intencionadas, mas que pouco repercutem uma escuta cuidadosa da comunidade. Falta-nos institucionalmente conversar não só sobre o que é a extensão, mas sobre qual é a nossa extensão e como ela se relaciona com as comunidades nas quais nos inserimos. Tal lacuna se reflete no fato de que as Coordenações de Extensão e Estágio se sucedem sem que haja um momento formativo intermediado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Esta falha – no cenário de uma formação docente mais voltada para a pesquisa, como avaliou o Pró-Reitor – também contribui para que os sujeitos realizem a extensão muito a partir de experiências vividas, ou de uma noção que elas tenham extensão que não se articula com a proposta institucional.

Esta aproximação inicial com a realidade da extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília aponta alguns dos sentidos que esta dimensão tem tomado na instituição. Além disso, ela também revela os desafios que estão postos para a percepção de em que medida as ações de extensão do IFB têm se constituído como espaços de diálogo de saberes de maneira a propiciar reconhecimento, visibilidade positiva e valorização dos saberes das comunidades locais.

3.2. A relação do IFB com as comunidades locais

Percebo que há obstáculos estruturais para que a PREX e as CDEE tenham uma melhor percepção da relação do IFB com as comunidades locais nas quais os *campi* se encontram. No caso da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura há um distanciamento físico das próprias comunidades – visto que as ações na ponta são realizadas pelos *campi* –, o que, aliado a uma fragilidade na sistematização dos dados e à ausência de estratégias de articulação mais robustas, representa um desafio para o entendimento sistêmico da extensão. Neste cenário, o Pró-Reitor demonstrou ter ciência de que o ideal seria buscar a comunidade antes da constituição das atividades, abrindo espaço para suas demandas. Porém, muitas vezes os recursos de fomento surgem (direcionados) antes das necessidades das comunidades estarem evidentes, embora seja possível fazer adaptações. Neste sentido, ponderou que, embora seja papel da PREX acompanhar e “estar junto”, o incenti-

vo à articulação com as comunidades locais acaba dependendo da atuação dos *campi*, de Direções no *campus* e Coordenações de Extensão e Estágio, que estão efetivamente nos territórios. Assim, também pontua que acabam sendo fatores relevantes para estas conexões com a comunidade o perfil da pessoa que ocupa a CDEE e o ônus que a parte operacional e burocrática representa para o trabalho da coordenação.

Por sua vez, as coordenações fazem um balanço positivo da relação com as comunidades locais mediada pelas ações de extensão. Esta avaliação é baseada em relatórios que expressam resultados positivos, apontam para o atendimento, em alguma medida, das necessidades da comunidade local e para um potencial de impacto latente. Entretanto, as CDEE também revelam que esta análise é superficial, pois processos, relatórios, formulários e registros não expressam indicadores qualitativos e quantitativos que demonstrem o impacto das ações extensionistas, não demandam a avaliação por parte de outros sujeitos da extensão além dos docentes extensionistas e tampouco, por sua estrutura, são capazes de demonstrar a mobilização que por vezes as coordenações identificam pelos corredores dos *campi*. Neste sentido, é impreterível que o IFB questione e promova revisões de forma que estes registros melhor expressem a extensão e seus alcances.

Todavia, noto que a relação com a comunidade se apresenta como um desafio para as CDEE diante de um posicionamento mais passivo e de atuação reativa, mediante provocações – que resulta da própria estrutura e cultura institucionais. Questionei às coordenações se as demandas da comunidade eram apresentadas a elas e, em geral, disseram-me que não, avaliando que frequentemente as comunidades não entendem o IFB como um espaço ao qual estas demandas possam ser apresentadas.

Os Institutos Federais padecem de um não reconhecimento como escola pública, como espaço público. Então há muito receio da comunidade. [...] Então eles passam aqui na frente, sabem que tem um negócio diferente, mas trazer demandas para nós ou sugerir possibilidades e tal, só quem de alguma forma está matriculado em algum curso. (CDEE-CRFI)

Entretanto, é sabido que as demandas existem. Me parece que as relações implícitas de poder entre instituição e comunidade estabelecem uma premissa de que cabe às comunidades locais fazerem o movimento em direção à instituição que lhes ofereceria um modo validado, universal de estar no mundo.

"Eu acho que, assim, ele [o IFB] peca muito nisso, que eu acho que eles ficam muito trancados ali no mundinho deles" (Parceria Horta). Ainda que reconheça que há uma sobrecarga burocrática e operacional sobre as coordenações, percebo que movimentos

de ida e constituição de relações com a comunidade são esparsos e dependem de quem ocupa a CDEE, bem como de relações que já tenham construído com os sujeitos locais. Assim, a extensão em relação com as comunidades acontece na – e por vezes depende da – medida de relações pessoais estabelecidas. Neste sentido, falta ao IFB explorar estratégias institucionais e intencionais de aproximação com as comunidades locais de forma que seus anseios, demandas deixem de ser latentes e os sujeitos e seus saberes efetivamente ganhem espaço dentro do Instituto Federal.

Acredito que passos em direção a um aprimoramento dos encontros (e desencontros) por parte das Coordenações de Extensão e Estágio dizem respeito à comunicação com as comunidades locais e seus sujeitos. Até o momento, em geral, a divulgação da extensão está muito centrada nos proponentes das ações, o que faz algum sentido, porque eles conhecem em detalhes as atividades propostas. Mas, por outro lado, isto é limitador e minimiza o papel articulador que as CDEE podem desenvolver. Além disso, as estratégias de divulgação correntes acabam atingindo somente pessoas que já tiveram algum tipo de relação com os *campi*. Desta forma, acredito que precisamos experimentar formas não virtuais – como acesso a rádios comunitárias, distribuição de panfletos, uso de placas e banners – e recorrer a sujeitos de fora da instituição como pontos de contato, tais como egressos, contatos das direções nas comunidades, lideranças comunitárias, organizações da sociedade civil, instâncias de participação – como conselhos locais e as redes socioassistenciais organizadas das Regiões Administrativas – e outras instituições públicas que estejam nos territórios. Para que as demandas e necessidades fiquem visíveis, não basta aguardarmos que as comunidades as tragam até nossas mesas de trabalho. "Eu acho que vocês devem que sair um pouquinho mais para a rua, mais para campo. E participar dos movimentos da cidade" (Representante Rede Intersetorial).

3.3. A inescapabilidade dos estágios

A questão dos estágios adentrou minhas conversas com as CDEE em vista de sua predominância no desenvolvimento das atividades das coordenações. Minhas questões não tratavam do estágio e, no entanto, ele se fez presente porque o estágio e sua burocracia prevalecem na CDEE, demandando tempo e energia.

A extensão, hoje, ela fica de lado. Juro para você. Não adianta negar, não adianta. Ela fica de lado. O estágio... 100% da dedicação de um coordenador aqui dentro, 80% do estágio, 20% da extensão. Vinte. Por N demandas. Como se estágio não tiver rodando, o aluno não forma, gera

um gargalo muito grande. Se não tiver projeto de extensão, não muda nada. (CDEE-CGAM)

Até 2017 o organograma do IFB previa na estrutura administrativa dos *campi* uma Coordenação de Estágio e outra Coordenação de Pesquisa e Extensão. Quando houve necessidade de adequação do organograma à Portaria MEC nº 246/2016³¹ – que dispunha sobre dimensionamento de cargos dos Institutos Federais –, optou-se institucionalmente por dissociar a pesquisa da extensão, permitindo que a dimensão da pesquisa ganhasse impulso. Como a normativa do MEC não permitia a criação de novas coordenações – em vista da indisponibilidade de funções gratificadas –, reuniu-se então a extensão ao estágio. Acredito que esta junção também foi motivada por uma conjunção histórica e a meu ver equivocadamente perpetuada e ainda presente em documentos – como o da Extensão Tecnológica – entre estágio e extensão que remonta ao período ditatorial no Brasil³², quando se considerava que a “[...] função da prática extensionista era, pois, prestar serviço, no sentido de promover a integração nacional e assim contribuir para o desenvolvimento e a segurança do país” (Ana Luiza Sousa, 2010, p. 71).

Neste cenário, avalio que associar a extensão ao estágio efetivamente significou preterir a dimensão da extensão em relação às demais – independentemente de uma noção confusa de que o estágio se articula com a extensão.

[...] se a gente for analisar, coordenação de estágio de extensão são duas coordenações que se a gente for analisar nas atribuições do cargo, é gigante! Dá para dividir em duas. Só que aí como não divide a gente tem tanta burocracia que às vezes você vai ter que escolher um momento para se dedicar em um e deixar outro às margens. Aí depois troca. (CDEE-CCEI)

Não se trata somente do desafio de desenvolver o trabalho de duas atividades que possuem naturezas e processos burocráticos distintos, mas ainda de realizar isto em um contexto no qual as CDEE não dispõem de equipe. Somente um coordenador relatou ter conseguido realizar trabalho de mais qualidade – com visitas aos campos de estágio e mais tempo para se atentar para a extensão – em período durante o qual uma servidora técnica foi designada para trabalhar juntamente com ele na CDEE. No entanto, esta não é a realidade e tampouco existe a perspectiva de dissociação de extensão e estágio nas atribuições desta coordenação em um futuro próximo. Percebo, portanto, que é fundamental pensarmos em estratégias que institucionalmente deem maiores con-

"Então a extensão é bem... é bem raro ter algum projeto de extensão aqui. [...] Olha, eu tenho tanto trabalho com o estágio, que eu não sinto falta do trabalho com a extensão não, viu." (CDEE-CTAG)

31 A portaria foi posteriormente substituída pela Portaria MEC nº 713, de 8 de setembro de 2021, sem alterações relativas ao dimensionamento de cargos.

32 Devo a Sílvia Paulo Botomé (1996) a identificação de que os anos 1960, em relação à extensão Universitária, não só foram momento em que se criou uma concepção de extensão, mas ainda representaram uma conjuntura que orientou ações governamentais e administrativas que geraram a conjunção entre extensão e estágio, especialmente a partir do Decreto-Lei nº 916, de 08 de outubro de 1969.

dições para que as coordenações se dediquem à extensão enquanto uma das três dimensões indissociáveis que orientam nosso trabalho no Instituto Federal.

Para além disso, em vista desta forçosa associação entre extensão e estágio e de malabarismos que percebo na instituição como justificativa de uma articulação pretensamente natural entre estas duas searas, acredito ser indispensável colocarmos a questão em pauta. Há uma recorrência do argumento de que o trabalho do estagiário pode dar um retorno para a comunidade, o que se aliaria a um entendimento limitado da extensão como prestação de serviços. “Quando é que isso [o estágio] se sobreia com a extensão? Quando essa prática profissional é uma prática que se dá dentro da comunidade o tempo todo” (Servidora Setec). Assim, embora admita que o estágio pode representar um serviço prestado à comunidade, também entendo que nestas circunstâncias a aproximação dos estudantes com os sujeitos da comunidade parte do exercício de uma profissionalidade e não de uma perspectiva de intercâmbios mais horizontais. Se a extensão que buscamos se realiza como espaço de “interação dialógica entre saberes acadêmico e popular, promovendo a participação efetiva da comunidade”, então precisamos admitir que ela tem uma natureza distinta da experiência de estágio. “A finalidade das duas práticas é distinta. O que é um estágio? Uma vivência, uma simulação [de] uma situação profissional. [...] Mas é uma vivência laboral. A extensão não. A dimensão formativa da extensão é outra” (Servidora Setec).

3.4. Rotas por seguir: nossos diferenciais e novos caminhos

A extensão que pode ser construída nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia parte não só de uma nova proposta de Educação Profissional que se articula a uma formação cidadã. O processo de expansão e interiorização em si criou estranhamentos adentrando territórios e comunidades, conflitos, movimentos de disputa e negociação para a garantia da coexistência dos sujeitos da instituição e da comunidade pois “[...] o território é uma porção delimitada de espaço, sujeita a um processo de apropriação por sujeitos sociais e atores políticos, sejam indivíduos (território corporal, território familiar) ou, mais comumente, coletivos [...]” (Odile Hoffman, 2018, p. 26, tradução minha). Por outro lado, estar plantados em meio às comunidades oportuniza a constituição de encontros, conexões e relações com as populações que habitam estes lugares, favorece a criação de vínculos.

Quando a gente tá falando de extensão dentro das nossas instituições educacionais eu vejo

uma perspectiva diferente, porque trabalhando com a capilaridade que nós temos enquanto instituição, enquanto Instituto Federal, enquanto Rede Federal, então a extensão, eu estou acostumando falar que a extensão vai onde o povo está. (Pró-Reitora de Extensão e Cultura)

Entretanto, percebo que nossa mera presença nos territórios não é suficiente para que estes encontros aconteçam. As conexões com as comunidades precisam ser intencionalmente buscadas.

Em função de recente troca de gestão, em agosto de 2023, outros rumos, prioridades e insurgências começam a ser perseguidos pelas pessoas envolvidas na gestão e na extensão em particular. “Ah subverter a ordem estabelecida. [...] não é à toa, somos quatro mulheres dentro de Pró-Reitorias finalísticas. E aí você coloca na extensão uma mulher negra, que trabalha com a pauta racial e de gênero” (Pró-Reitora de Extensão e Cultura). Neste sentido, noto um cuidado por parte da nova gestão em não abandonar os avanços alcançados e identifico dois movimentos em curso que avalio como promissores rumo à construção de conexões: um trabalho interno de reaproximação da própria Pró-Reitoria de Extensão e Cultura com os *campi* – que pode ser meio de fomento às reflexões sobre nosso fazer extensionista que me parecem tão imperativas dentro da instituição – e um foco na perspectiva dos Direitos Humanos como direcionadora do trabalho a ser priorizado pela PREX.

Então o que eu quero primeiro realmente, Carol, o primeiro dever de casa é restabelecer esses laços e conversar com os colegas. Eu acho que isso é o caminho. [...] eu penso de um grande guarda-chuva dentro da perspectiva dos Direitos Humanos, que a gente possa discutir, e é o que a gente tem dentro aqui da CPIN [Coordenação de Políticas Inclusivas], as questões de gênero e as questões raciais e a inclusão de uma forma geral. Mas como que a gente fortalece isso? Porque isso não se faz dentro só da PREX. Isso se faz nos *campi*. Então é essa extensão que a gente quer construir. Mas essa construção, ela tá... Ela precisa ter esse diálogo e ela tá fazendo, construindo essas rotas, sabe. Então eu vejo muito nessa perspectiva realmente do diálogo. (Pró-Reitora de Extensão e Cultura)

Diante da particularidade do IFB, na qual os *campi* têm uma proximidade com a Reitoria no espaço do Distrito Federal e houve certo grau de centralização, a possibilidade que se anuncia, então, não é de simplesmente descentralizar, mas um processo de aproximação, de juntar, reunir pessoas e articulá-las. Um enorme desafio, mas que pode ser um passo no rumo de conexões com as comunidades locais.

Capítulo III – O MODELO TRADICIONAL: EXTENSÃO COM SUJEITOS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE

E aí essa sociedade, essa comunidade ela tem voz, ela fala. E ela fala sem palavras, ela fala sem escrever, entende. Ela fala com o olhar, ela fala com atitude, ela fala quando ela vai no projeto e ela mostra a dificuldade dela. E ali sem enigma, sem palavra, sem escrita, ela consegue mostrar para você toda a história da vida dela de... entende? Você consegue ver ali em cada letrelinha em cada sílaba você vê, entende, o tanto que eles ficaram esquecidos.

(Estudante extensionista – RL)

1. O *campus* Estrutural e a Região Administrativa da Estrutural

Quem hoje chega ao *campus* Estrutural e se depara com seus prédios talvez não imagine que as atividades começaram em 2010, em local provisório até que a estrutura definitiva fosse construída. Na chegada, eu mesma – assim como tanta gente – muitas vezes me perguntei: por que este *campus* se chama Estrutural? Para quem se desloca a partir do Plano Piloto, chegamos ao *campus* muito antes de avistarmos quaisquer moradias da Estrutural. Então por que Estrutural?

Efetivamente, o *campus* encontra-se dentro da Região Administrativa Setor Complementar de Indústria e Abastecimento – SCIA, situado no que chamamos Cidade do Automóvel, um setor muito mais comercial e direcionado para serviços automobilísticos, um tanto distante da população de moradores da Estrutural que se deslocam a pé, de bicicleta ou com o transporte público – e que geralmente não dispõe dos carros que dominam a paisagem ao redor do *campus*. No entanto, a região da Cidade do Automóvel também já foi lugar de moradia de habitantes que foram forçosamente removidos dali para abrir espaço a empreendimentos transferidos do Plano Piloto, a partir de proposta do Governo do Distrito Federal (Caroline Santos, 2013).

“ [...] e eu tô falando lá porque a gente está num *campus* que fica na Cidade do Automóvel, que para as pessoas da cidade não é a cidade, é uma outra região dentro da cidade.”
(Professora extensionista - CS)

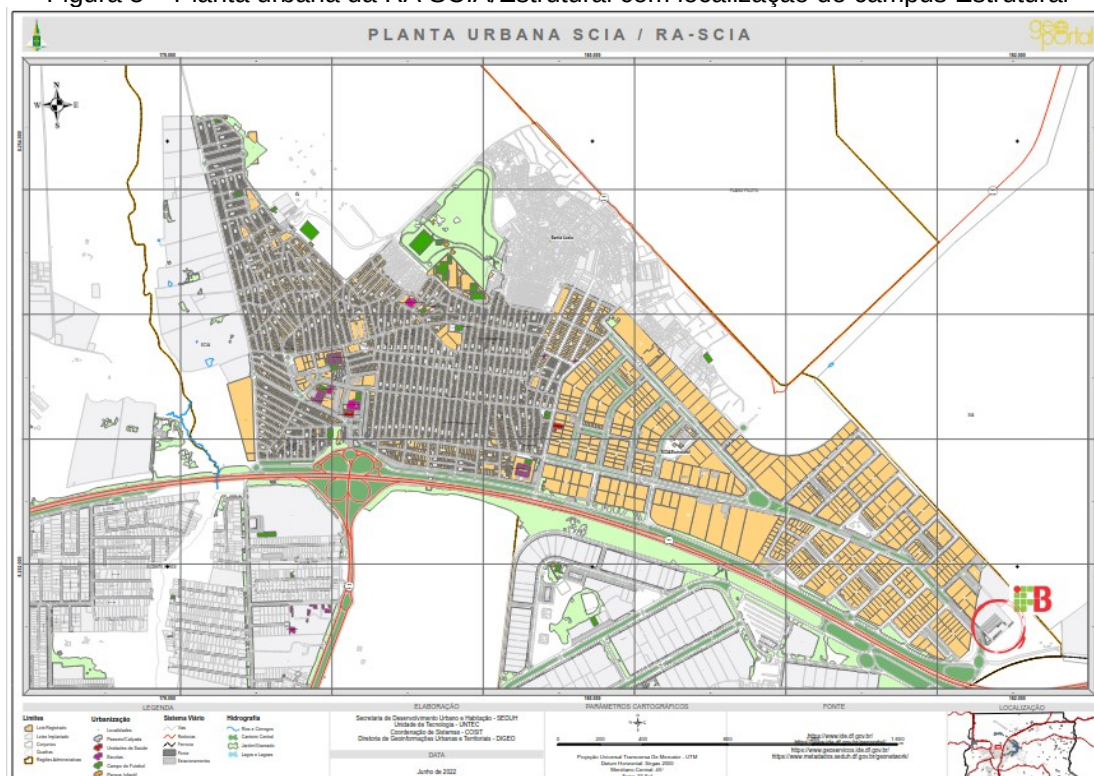
O desenvolvimento da Estrutural, que remonta à década de 1960, esteve e continua associado à luta por terra e moradia no Distrito Federal. A cidade e seus moradores seguem marcados pela existência do aterro sanitário – popularmente conhecido como Lixão da Estrutural – que funcionou oficialmente naquela localidade por muitos anos e que não só proveu meios de sobrevivência para aqueles que ali se instalaram, mas também

"E, assim, hoje eu não sei o quanto tá isso em termos de estigmatização, mas isso a gente sabe que perdura por uma história. Mas eles todos trazem muitas marcas onde eram chamados filhos do lixo." (Parceria Cecon)

deixou impactos socioambientais importantes. Por tanto tempo, aquelas pessoas foram consideradas invasoras daquele ambiente, gente que foi parar ali em busca de

condições de vida e que constantemente teve que lutar contra a indesejabilidade que era carimbada em sua pele. Assim, estes sujeitos e o espaço da Estrutural foram marcados por sucessivos movimentos de remoção efetuados pelo governo que os considerava invasores. A realidade e atualidade da Estrutural e daqueles que a habitam seguem marcadas e são herança da histórica vinculação com o Lixão e da história de sucessivos deslocamentos.

Figura 5 – Planta urbana da RA SCIA/Estrutural com localização do campus Estrutural



Fonte: intervenção sobre mapa produzido pela Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação do GDF.

Em 1991 determinou-se legalmente que aquela área estava reservada para o assentamento de famílias de baixa renda, indicando que “Esse assentamento habitacional terá toda característica de cidade ecológica, onde o homem e a natureza se integram de forma harmônica e pacífica” (Distrito Federal, 1991, art 1º § 2º). No entanto, quais foram as condições dadas para que aqueles sujeitos se instalassem ali de maneira harmônica e pacífica? Onde está a cidade ecológica que deveria ser sua característica?

Após anos de remoções e retornos, de deslocamentos e persistência, resistência, luta e muita disputa, a Vila Estrutural foi reconhecida. Primeiramente foi formalmente incorporada à Região Administrativa do Guará e, posteriormente, em 2004, por meio da lei distrital nº 3.315, passou a compor a 25ª Região Administrativa do DF, o Setor Comple-

mentar de Indústria e Abastecimento – SCIA, com a Subadministração Regional da Vila Estrutural. Neste sentido parece-me sintomático o fato de que a RA não tenha recebido o nome do assentamento de moradias que identifica aquela população, mas sim, a referência ao setor comercial que domina uma parte de sua paisagem – o que reforça o histórico processo de invisibilização e apagamento dos sujeitos que habitam a Estrutural por parte do Estado.

A Região Administrativa tem sido considerada de alta vulnerabilidade, conforme demonstra o Índice de Vulnerabilidade Social do DF³³, sendo também um local onde a desigualdade fica evidente.

Conheço a Estrutural há muitos anos. Me apaixonei pela Estrutural, acho que pela dinâmica e a mistura muito grande. Assim, existe uma disparidade muito grande entre o povo: o povo que realmente não tem absolutamente nada, e o povo que foi se valendo daqueles que foram saindo do local e que tem exatamente tudo e até um pouco mais. (Estudante extensionista – RL)

Adicionalmente, dados do Censo Escolar do Distrito Federal revelam enormes lacunas no provimento de educação para a população da Estrutural dentro de seu próprio território. Em 2024 a RA contava com apenas 06 escolas públicas, tendo a primeira delas sido instalada em 2003 e das quais somente uma oferece Ensino Médio³⁴. O fato de que estas escolas se encontram vinculadas à Coordenação Regional de Ensino do Guará ainda acentua a dissociação da estrutura pública de educação do território da Estrutural – dada a distância entre as unidades escolares e a coordenação que deve organizar, orientar e supervisionar o trabalho nas escolas. Aliado à vulnerabilidade socioeconômica presente no território, este desprovimento do Estado tem tido consequências desastrosas para os sujeitos da Estrutural em seus processos formativos, que são marcados por estigmatização, defasagem e evasão.

E o nível de escolaridade nessa faixa etária [dos adolescentes] também não é muito legal, porque a maioria tem um nível de defasagem muito alta. [A distorção idade-série é muito grande?] É. O nível de evasão é muito alto. E eles são extremamente estigmatizados nas escolas que frequentam – que a maioria é fora do território. A gente só tem uma escola no território, e agora o IFB, que oferta ensino médio. A maioria tem que sair para fora. E isso não favorece. [...] E por isso, diante das dificuldades nutricionais, sociais, culturais, e as dificuldades de acesso, a necessidade de trabalhar para colaborar com a família, são dentre os fatores que fazem a evasão escolar muito cedo no território. (Parceria Cecon)

Por outro lado, como descreve Caroline Santos (2013), a luta política dos sujeitos

33 Segundo apresentação dos resultados do IVS-DF (2020), o índice da RA SCIA/Estrutural em 2020 era de 0,72 – o maior estimado no Distrito Federal.

34 De acordo com o Censo Escolar do DF (2024), as escolas públicas da RA da Estrutural foram inauguradas entre 2003 e 2020, a saber: EC 01 da Vila Estrutural em 2003, CED 01 da Estrutural - CCMDF, CEF 02 da Estrutural, EC 02 da Estrutural em 2009, CEI 01 da Estrutural em 2011 e EC 03 da Estrutural em 2020.

da Estrutural existe desde sua mudança para aquele lugar e marcou a interação de pessoas com diversos estilos de vida, forjando sua resistência conjunta e sua própria identidade. Além disso, o processo tão longo de disputa pelo direito de permanecer e subsistir naquele espaço e em constante relação com o governo ainda “estabeleceu um jeito de se organizar que tinha a ver com a criação de Associações de Moradores, que se estabeleceu como a forma obrigatória de qualquer movimento na Estrutural até hoje” (Caroline Santos, 2013, p. 111). Assim, há na Estrutural um modo particular por meio do qual os sujeitos se organizam em prol de suas demandas e que segue sendo impactado por remoções e expulsões, bem como pela própria dinâmica do “Lixão, mas que também é da cidade: a dinâmica da reciclagem, do aproveitamento, da preservação, da valorização das coisas” (Caroline Santos, 2013, p.161).

Neste cenário, no processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e diante do contexto da RA SCIA/Estrutural, o *campus* Estrutural foi projetado para receber cerca de 1400 estudantes em cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, além de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). É possível perceber que em alguma medida a realidade econômica da RA e seu arranjo produtivo local – predominantemente dividido entre a Cidade do Automóvel e as Cooperativas de Catadoras e Catadores de Reciclados – estão refletidas na vocação do campus, com os eixos Controle e Processos Industriais e Ambiente e Saúde, e na oferta de cursos. Desta forma, em 2024 os cursos ofertados estiveram alinhados com esta intersecção de realidades, como é possível perceber no quadro a seguir.

Quadro 8 – Oferta de cursos do *campus* Estrutural em 2024

Cursos Técnicos			Graduação	Especialização	Formação Inicial e Continuada - FIC
Integrados ao Ensino Médio	Integrado ao Ensino Médio Proeja	Subsequentes			
Manutenção Automotiva	Meio Ambiente	Manutenção Automotiva	Licenciatura em Matemática	Pós-graduação em Matemática, Educação e Tecnologias	Auxiliar Administrativo
		Informática (EaD)			Espanhol
Meio Ambiente		Programação de Jogos Digitais (EaD)			Inglês
					Libras

Fonte: elaboração própria a partir de informações disponíveis em www.ifb.edu.br

Entretanto, percebo, a partir das conversas que fiz, que o reconhecimento da diver-

sidade de realidades na Estrutural e a abertura para uma oferta que as considerasse não foram imediatos ou tranquilos, mas objeto de disputas internas no próprio *campus*. Foram necessários muita discussão e aprofundamento por parte da equipe de servidores até que se chegasse a este entendimento e, por conseguinte, à busca por considerar as realidades diversas da RA.

A gente fez muita discussão do que seria o Arranjo Produtivo Local. Porque a gente começou aqui o *campus* com a ideia da Manutenção Automotiva, por causa da relação aqui com a Cidade do Automóvel. Mas foi um debate que eu sempre puxei de que a cidade em si não trabalhava aqui na Cidade do Automóvel. E que, muito pelo contrário, o trabalho que mais identificava a cidade era o da reciclagem, que não é uma coisa relacionada diretamente à manutenção automotiva. E aí a gente levantou esse debate de entender se realmente... reconhecer que a catção é um Arranjo Produtivo Local, porque parece uma atividade... [Menor?] É... nem uma atividade profissional, mas é quase uma atividade de subsistência. Mas é uma atividade profissional com técnica, com saberes, então precisou a gente debater muito para reconhecer isso como um saber, como um conhecimento acumulado, como uma vocação da cidade. Até porque a cidade também tá nesse... passou por esse processo de reconhecimento próprio de que aquilo era uma atividade valorizada, digna, um trabalho, um conhecimento. (Professora extensionista – CS)

Como resultado deste processo de disputa e reconhecimento, a área de ensino e os cursos ofertados pelo *campus* fazem então algum sentido em relação às concessionárias, oficinas de reciclagem e sujeitos que transitam pela Estrutural.

Por sua vez, no campo da extensão, a experiência da qual me aproximei tem vivenciado conexões com a comunidade local – entre falhas, dificuldades, aprimoramentos e êxitos – em uma busca perseverante pela superação de desafios que, como metáfora, seguem expressos na distância entre o *campus* e o “centro da cidade”, onde a vida da comunidade pulsa e é sentida pelos sujeitos.

2. A experiência de extensão do Projeto Catando Palavras

Encontrei a experiência do “Catando Palavras” a partir de conversa com professora reconhecida como extensionista dentro do *campus* Estrutural que também esteve envolvida no projeto. Dentre várias vivências relatadas por ela, esta chamou-me a atenção por seguir em curso, por sua duração e pelo processo de redirecionamento pelo qual precisou passar. Em minha aproximação com o projeto e com seus sujeitos, fiz então conversas com a professora extensionista que o coordena, com dois estudantes extensionistas que participaram da ação desenvolvendo diferentes tarefas, com uma representante da parceria que permite a realização do projeto no Centro de Convivência (Cecon) da Estrutural e também com as senhoras e senhores que participam dos encontros de Letramento e Alfabetização. Além disso, pude estar no Cecon e observar as atividades com as participantes

em quatro manhãs, quando fui calorosamente recebida pela professora, pelas senhoras e senhores participantes e pela equipe do Centro de Convivência. Embora minhas observações tenham ocorrido sempre no espaço de sala de aula, o Cecon dispõe de uma área verde convidativa e árvores sob as quais por vezes são realizadas atividades, uma paisagem pouco comum entre as ruas estreitas e casas geminadas pelas quais passei para chegar até lá.

Figura 6 – Centro de Convivência da Estrutural



Fonte: fotomontagem a partir de fotos da autora.

Considero o projeto Catando Palavras um exemplo inspirador daquilo que em geral imaginamos quando falamos de extensão. O projeto tem o formato de um curso, organizado a partir da experiência de ensino da instituição e muito na perspectiva de se levar o conhecimento escolar/acadêmico a uma população vulnerável, com diversas lacunas e necessidades educacionais, o que se alinha à expectativa muito prevalente de que a ação da extensão promova transformações sociais.

“Então eu acredito que é um efeito cadeia, entende. Que consegue realmente contagiar uma família e transformar um contexto, [...]”
(Estudante extensionista - RL)

Constantemente associada ao próprio fazer educativo, esta noção de educar para libertar, para a evolução e superação das desigualdades, pode equivocadamente enquadrar os sujeitos dentro de um modelo moderno/colonial de formação e de saberes reconhecidos a partir de sua validação pela academia. Daí a recorrência de “aqueles que pensam que, com o propósito de construir sociedades mais inclusivas, as universidades deveriam oferecer formação nestes outros saberes, a modo de concessão a estes outros

grupos humanos" (Daniel Mato, 2008, p. 103, tradução minha). Neste sentido, é imprescindível um olhar atento e vigilante para não invalidar os saberes dos sujeitos em vista de uma pretensa hierarquização entre saberes científicos e acadêmicos – ditos universais – e saberes locais e particulares.

Por outro lado, a perspectiva de transformação entrevista pelos participantes do projeto pode ser positiva. Ela está inclusive em consonância com o que os documentos orientadores da extensão preconizam. Porém, para além de uma concordância com diretrizes, é importante reconhecer e ressaltar que a extensão, mesmo em sua forma mais tradicional e costumeira, representa ganhos reais para as pessoas envolvidas. Como percebi nos diálogos feitos, os benefícios se disseminam nas reflexões sobre si mesmos e o próprio papel da extensão na formação dos sujeitos, na recompensa do retorno ao trabalho realizado, no fato de que os estudos e a convivência representam um momento além das preocupações do dia a dia.

"[...] a gente ensinar pra pessoa aprender e libertar elas de uma mazela que, querendo ou não, é social."
(Estudante extensionista - AT)

[...] eu até me emociono, eu faço esse curso de matemática, licenciatura, e hoje eu vejo, assim, o quanto que quando eu entrei no curso em si eu não tinha ideia do peso do que o educador tem, de transformação. E hoje eu já vejo diferente. Então o projeto ele trouxe isso para mim, entendeu.
(Estudante extensionista – RL)

Era muito gratificante porque eram pessoas que estavam muito interessadas em aprender – que dado o contexto de hoje em dia é meio difícil se ter. (Estudante extensionista – AT)

Só ia caindo, chorando de casa. E a partir da hora que eu vim para cá, eu caio mais pouco, eu não tenho tempo para chorar. [...] Eu vou... eu é vou estudar em casa, que vai um dezesinho. A casa de oito e de nove me tirou bastante tempo que tirei para estudar. Aí eu não gosto de nada aqui. Eu amo, eu amo. (Participante do projeto)

Na busca por *grietas* para o diálogo de saberes, resistências que se abrem para a interculturalidade, me pergunto então: como e por quem estão pensadas e organizadas as atividades extensionistas do Catando Palavras? Uma leitura dos relatórios da ação de extensão "Catando Palavras: Letramentos e Elevação da Escolaridade de Catadoras e Catadores de Materiais Recicláveis da Cidade Estrutural" indica que o projeto nasceu da iniciativa da professora Áurea Sousa Oliveira, em 2021, a partir de um Edital para apoio financeiro à extensão. Contribuíram então para a proposta o desejo de seguir trabalhando com o público de catadoras e catadores de reciclados, que já haviam sido foco da ação de extensão Letramentos e Inclusão digital – também coordenada pela professora Áurea entre 2018 e 2019 – e para quem o curso Proeja Técnico em Reciclagem do *campus* tinha sido direcionado com resultados aquém das expectativas. "O curso encerrou e a gente ficou naquela coisa: nós precisamos continuar insistindo com esse público; o quê que a

gente pode fazer?” (Professora extensionista – CS). Considero, assim, que esta ação de extensão foi alicerçada na experiência prévia de docentes do *campus* Estrutural com catadoras e catadores e em vista de discussões e entendimentos que haviam permeado a experiência de extensão anterior e a própria construção do curso Proeja. Neste sentido, reconheço também que, ainda que passível de críticas com relação a sua qualidade e direcionamentos, os editais do Instituto Federal de Brasília de fomento à extensão têm sido bastante relevantes – tanto para que projetos em curso possam aprimorar e aprofundar seu trabalho, como para fomentar novas iniciativas extensionistas a partir de demandas e desejos latentes.

Inicialmente a proposta do projeto tinha sido de um curso de letramento e inclusão digital para catadoras e catadores de material reciclável. Inclusive foi feita parceria com o Serviço de Limpeza Urbana (SLU) e com as próprias cooperativas, procurando-se meios para facilitar e garantir a participação das pessoas que realmente se beneficiariam de um processo que lhes permitisse a elevação de escolaridade. As atividades eram realizadas no *campus* Estrutural e foi organizado também um espaço de aula na própria cooperativa, para reduzir deslocamentos e aproveitar o tempo dos participantes. No entanto, o projeto precisou aos poucos ser realinhado, pois a frequência dos trabalhadores estudantes reduziu-se paulatinamente diante das realidades e demandas da vida cotidiana e de subsistência que se impõem sobre os sujeitos em condição de subalternização e que provaram ser mais imperativas do que o desejo de seguir estudando ou do que a perspectiva de mudança de condição de vida associada aos estudos.

A professora Áurea pondera que o Catando Palavras atual é resultado de experiências anteriores, enfatizando que houve aprendizados, ajustes e adaptações ao longo do caminho. Todavia, percebo também que estes aprimoramentos ocorreram a partir da própria parceria que foi sendo construída com o Centro de Convivência. A possibilidade de um trabalho colaborativo foi identificada com base em relações interinstitucionais, o que

“[...] como é escasso ainda o recurso, o tempinho que eles têm para estudar a gente tava disputando mais uma vez. Mesmo a gente tentando não disputar com o trabalho deles, a gente tava de novo disputando. Ou estudo ou trabalho.”
(Professora extensionista - CS)

“E o Coracy, que é o atual subsecretário da Assistência Social, conhecendo bem o trabalho do IFB, né, já tinha ouvido que estavam... tinha um interesse nessa proposta, porque já tinha um trabalho que tinha começado com os catadores e que estava com dificuldades por questão de espaço. E aí foi me perguntado o quê que eu achava da proposta, né. Eu falei: bom, é tudo que a gente precisa.” (Parceria Cecon)

gerou então o contato e a proposta de que o projeto fosse desenvolvido no espaço do Cecon e com seus usuários, o que tem ocorrido desde abril de 2022.

O Centro de Convivência vinha de uma outra experiência de parceria com grupo de pro-

grama de doutorado da Universidade de Brasília (UnB), visto que a demanda por letramento por parte da comunidade da Estrutural – encarnada pelos usuários do Centro de Convivência – é há muito tempo evidente para quem trabalha ali. No entanto, “[...], com a saída da UnB a gente ficou sem dar continuidade nesse trabalho. E sempre foi uma demanda muito grande por parte dos usuários, porque foi um trabalho que acho que começou em 2014 e veio até a pandemia” (Parceria Cecon). Neste sentido, a parceria percebe ganhos para além da constância na reestruturação dos trabalhos a partir da extensão – em oposição à instabilidade do voluntariado. Ademais, a formalização das atividades como extensão contribui não só para sua continuidade, mas permite um trabalho mais consistente e fundamentado.

Então foi perfeito nessa ideia de trazer, dar continuidade nessa estrutura, mas dentro de uma nova visão, de uma nova organização que é da proposta de pesquisa e extensão do IFB. Já trazendo o jeito, a forma diferenciada, com mais propriedade na questão do letramento, da alfabetização. Porque antes era um trabalho voluntariado e não tinha – no meu ver enquanto pedagogia –, não tinha uma sistemática direcionada. (Parceria Cecon)

Diante da questão de por quem e como é pensado o projeto Catando Palavras, percebo que a liderança da professora extensionista é inegável, com apoio de outros docentes do *campus* e de estudantes que se agregam ao projeto. A experiência relatada é de colaboração no aprimoramento dos processos em curso. “E às vezes, assim, na simplicidade das palavras, a gente consegue corrigir muita coisa do que a gente achou que estava sendo bom e que não foi eficiente, entendeu. E aí a gente observa que tem coisa que a gente tem que estar mudando, tá, tem que estar melhorando, entendeu” (Estudante extensionista - RL). Além disso, em vista de menor disponibilidade de servidores e estudantes do IFB, aliado à chegada de mais servidores para o Centro de Convivência, o que se nota é um processo cada vez mais articulado entre as duas instituições que pode ser ainda aprimorado.

Mas é uma coisa que a gente ainda pode melhorar mais. É feito um planejamento. Antes o IFB fazia esse planejamento junto com os seus voluntários, que era com a participação da [voluntária], a Área e a [voluntária] e os estagiários. Hoje, com a integração da equipe do próprio serviço de convivência junto com as ações do IFB, elas conversam e articulam por vários meios, como WhatsApp, telefonemas, pessoalmente. Mas eu acho que a gente inclusive pode sistematizar isso de uma forma mais estruturada, com horário específico nas discussões e na organização. (Parceria Cecon)

As expectativas de continuidade da iniciativa são concretas. Há investimentos e reforma no espaço físico do Centro de Convivência que farão com que este esteja ainda mais adequado às atividades de letramento e alfabetização, mesmo que o principal objeti-

vo do local seja a Assistência Social. A expectativa do Cecon é “[...] que se mantém. Porque é uma demanda, como eu falei, que é do território. E ela tem se ampliado e acho que a melhor propaganda é pelas experiências positivas. Porque a gente nunca divulgou. Nunca houve mídia para isso.” (Parceria Cecon). Por outro lado, a professora Áurea tem interesse em continuar a ação porque faz sentido para ela e para a comunidade, de onde depreendo que ela possivelmente seguirá sensibilizando docentes e estudantes do IFB para se juntarem à iniciativa que é verdadeiramente significativa para aqueles que dela participam – como ouvi nas vozes de tantas senhoras quando conversei com elas e também dos estudantes que passaram por ali.

Eu tô aqui, assim, para, tipo, aprender o que eu puder aprender, o que der pra eu aprender e ter contato com as minhas.... com a minha família, minhas amigas, minhas bênção aqui que eu diria. Porque para mim tudo é isso para mim, sabe. (Participante do projeto)

Então, assim, são evoluções que fazem com que a gente também nos motive a evoluir. (Estudante extensionista – RL)

3. Saberes em evidência: cotidiano, experiência e afetos

Em meu processo de olhar para a extensão, procurei avaliar em que medida os saberes não acadêmicos dos sujeitos da comunidade local são reconhecidos e evidenciados pela instituição em um processo de diálogo de saberes. Assim, nas conversas, uma questão que busquei compreender foi quais são os sujeitos e saberes evidenciados no projeto Catando Palavras e de que maneira os saberes destes sujeitos são articulados aos saberes acadêmicos.

Em alguns momentos identifiquei um tom um tanto salvacionista em direção às senhoras e senhores participantes do projeto, no sentido de que o acesso aos saberes acadêmicos representaria a superação das desigualdades a que estão submetidos e que este sucesso somente seria possível em vista de sua introdução neste marco acadêmico-científico. Neste cenário, a transformação e o êxito das participantes são medidos a partir de um modelo moderno/colonial e há um enfoque e expectativa pelos envolvidos de desenvolvimento de determinados saberes pretensamente válidos e universais.

Por outro lado, ficou evidente nas conversas como as pessoas envolvidas no projeto reconhecem as senhoras e senhores participantes do Catando Palavras enquanto sujeitos de direitos e que precisam ser considerados e socialmente incluídos – sendo a extensão então considerada potencializadora desta inclusão.

Então você vê que existe essa necessidade e essa vontade realmente de estar progredindo. Então eu acredito que eles vieram para incluir eles realmente na sociedade onde eles não estavam. Eles estavam, mas não estavam incluídos. Então eles vieram para realmente fazer parte.

Então pegaram eles de um lugar onde eles estavam fora, e incluíram eles no contexto ali da comunidade aonde eles não estavam. Eles simplesmente ocupavam um espaço, mas não faziam parte. (Estudante extensionista – RL)

Com relação aos saberes em evidência, percebi uma ênfase nos saberes associados ao cotidiano – que seriam aqueles de primeira necessidade para a realização de tarefas do dia a dia, tais como fazer compras, receber o troco de um pagamento, tomar um ônibus, ler o bilhete de um filho. A relevância dada ao desenvolvimento de instrumentos vinculados aos saberes do cotidiano está associada à realização de atividades de maneira autônoma, contribuindo para que os sujeitos se sintam socialmente incluídos – considerando-se independentes, que não mais estão “perdidos”.

"Dentro das atividades eu via que as elas.... elas e eles tendiam a absorver melhor as atividades que estavam ligadas mais ao dia a dia. [...] Então, com o tempo, a gente começou a tentar adaptar melhor as atividades para que ficasse mais dentro do contexto deles." (Estudante extensionista - AT)

Então para você ver, a sabedoria é ótima. Principalmente saber ler. Você não pega um ônibus errado. Você chega no lugar, você sabe onde é que você tá. E por isso que digo que a leitura é maravilhosa. [...] Porque a gente sem saber ler nem escrever você é uma pessoa perdida. Você não sabe onde você tá, você não sabe o que é que tá... (Participante do projeto)

Partir da cotidianidade e da realidade mais próxima considera, portanto, que “A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo” (Paulo Freire; Donaldo Macedo, 2011, p. 63). Ademais, de uma perspectiva pedagógica, o foco nos saberes do dia a dia vai ao encontro das preocupações e dificuldades enfrentadas diuturnamente pelos próprios sujeitos. Neste sentido, ressaltar estes saberes é coerente com a realidade das participantes e faz com que o processo de aprendizagem seja significativo. Como consequência, a partir da construção destes saberes cotidianos, as senhoras e os senhores se sentem mais autônomos e seguros para aspirar conhecer mais, ousar querer mais.

Então a princípio a preocupação deles é com o dia a dia, com o dia a dia. Logo quando eles descobrem o dia a dia e viu que o dia a dia não é enigmático. Que eles romperam essa barreira, aí eles vêm cada vez querendo um pouco mais. Então essa parte é a parte que realmente, assim, você vê que eles estão caminhando realmente certo, que eles estão realmente absorvendo aquilo e levando pra direção que vai fazer deles o crescimento ali de leitura, de conhecimento. (Estudante extensionista – RL)

Do ponto de vista institucional do Cecon, cujo trabalho está centrado na Assistência Social, mas que se desdobra aqui em vista da demanda detectada, “[...] um dos pontos é o que se propõe: a melhoria no desempenho, na questão da aquisição da leitura e da escrita. E, em paralelo, as relações sociais, habilidades sociais, a questão dos vínculos como eu coloquei, a ampliação de conhecimentos, claro” (Parceria Cecon). Em vista do

direcionamento do trabalho de assistência, percebo que há também uma expectativa de que conteúdos atitudinais (Antoni Zabala, 1998) sejam trabalhados e construídos conjuntamente com competências de letramento. Se leitura e escrita são importantes para afazeres cotidianos, relações e vínculos são importantes para estar no mundo com outros sujeitos.

Porém, em vista de uma trajetória de entraves aos saberes acadêmicos, percebe-se que estas senhoras e senhores são confrontados com o ceticismo de pessoas ao seu redor e elas e eles mesmos carregam uma dúvida de fundo quanto a seus próprios saberes e capacidades. Esta incerteza e renúncia do que se sabe estende-se inclusive para extensionistas, que são estudantes em formação. Afirmo, no entanto, que seus saberes e capacidades existem, mas não estão em evidência segundo parâmetros de valoração e validação moderno/coloniais, sendo de maneira geral considerados esquecidos ou inexistentes. Pois, como nos lembra Paulo Freire, “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (Paulo Freire; Donaldo Macedo, 2011, p. 63).

Estou aqui para mim aprender. Quero aprender a ler, mas a cabecinha tá meia dura. Mas eu vou aprender, vão me ensinar a escrever. [...] fala assim: mãe, papagaio velho não aprende mais a ler não. [Que é isso!] Mas eu não sou papagaio, eu sou gente. (Participante do projeto)

Terça-feira nossa aula foi maravilhosa. A minha mente voltou, assim, a reposicionar as matemáticas. (Participante do projeto)

É uma caminhada muito curta, assim, nessa parte da educação comigo. Eu sou do segundo semestre de licenciatura. [...] Eu tenho muito pouco, pelo que eu observo assim, do que o projeto significa, eu tenho muito pouco a acrescentar. (Estudante extensionista – RL)

Além disso, é muito recorrente entre os sujeitos um ranço do processo de escolarização que se materializa na exigência de uma determinação de perfeição em relação ao padrão de saber tido como válido. Noções de certo e errado povoaram as conversas que tive e variações, variantes e alternativas tampouco são reconhecidas. Há medo e reprovação associados à possibilidade de falhar. Assim, se o domínio do saber de referência veiculado pela escolarização não é total, os sujeitos não acreditam que este saber lhes pertence, que efetivamente conhecem algo.

Mas escrever, eu não sei escrever. Por que eu não sei? Eu lhe digo franca, eu não sei escrever uma carta sem não trocar letra. Então, enquanto eu estiver escrevendo assim eu não sei escrever. [...] Escrever, a gente sabe escrever quando você escreve uma carta daqui até chegar aqui; você foi ler, tá correto, não tá trocado letra não tá... (Participante do projeto)

Neste cenário, os saberes destes sujeitos são reconhecidos e notabilizados em ou-

tras chaves, marcadamente a da experiência ou de saberes locais, visto não se enquadrarem no entendimento acadêmico de conhecimento universal. Identifico um assombro com estes saberes de toda uma história de vida, com esta habilidade de leitura de mundo, pois “a gente tem muito ainda que descobrir como que eles chegaram num momento da vida tão já bem evoluído sem esse conhecimento tão simples do dia a dia, entende” (Estudante extensionista – RL). Assim, nesta chave de entendimento há extensa e recorrente valorização das experiências dos sujeitos participantes do Catando Palavras, uma “[...] compreensão e a apreciação das muitas contribuições que os que não leem dão à sociedade em geral.” (Paulo Freire; Donaldo Macedo, 2011, p. 69).

A gente tem um conhecimento muito grande, mas eles têm uma experiência infinitamente maior que a nossa. São pessoas muito vividas, pessoas que não são daqui, que passaram por muita coisa, que vieram de outras cidades, outros estados e que passaram por situações de vulnerabilidade – não só lá, mas aqui... aqui e lá também. E a gente às vezes parava, tirava alguns momentos para ouvir histórias das pessoas [...] (Estudante extensionista – AT)

Defendo, no entanto, que, ainda que o saber da vivência e da experiência seja reconhecido e exaltado pelos envolvidos, este entendimento é algo a ser superado. É imperativo que reconheçamos os saberes destes sujeitos não só a partir da chave da experiência, mas como conhecimentos que efetivamente são. Caso contrário, a perspectiva de diálogo de saberes dificilmente será concretizada, pois a diferenciação entre como são reconhecidos experiências, saberes locais e saberes acadêmicos dos diferentes sujeitos implica em uma classificação de fundo que hierarquiza o que se sabe e evidencia as relações de poder – por conseguinte determinando o que pode ser compartilhado e intercambiado em uma relação mais equânime.

"Porque a gente tá tão preso ao conhecimento teórico, a gente se mantém ali tão preso à parte teórica, que aí... que quando às vezes nós precisamos levar o conhecimento teórico à prática, nós temos... nós temos muita dificuldade. Ou nós deixamos de reconhecer nosso conhecimento teórico na prática." (Estudante extensionista - AT)

De outra parte, não percebo que as pessoas envolvidas na organização do projeto tenham considerado fazer um levantamento de talentos e saberes acumulados por aquelas senhoras e senhores. Não me refiro à aplicação de testes diagnósticos, cujo uso apenas confirmaria a presença de determinados saberes acadêmicos ou científicos. Precisamos cada vez mais considerar meios para identificar saberes que fogem do enquadramento acadêmico-escolar e que também integram as demandas e desejos dos sujeitos, podendo ser compartilhados entre as próprias participantes.

Participante: [...] Vagonite, bordado na fita, tudo eu sei fazer. Mas muita gente aqui não sabe. Então quanto mais a gente aprende, melhor é pra gente. [...]
Carol: [...] Se chamassem a senhora para ajudar a ensinar?
[VÁRIOS RISOS E COMENTÁRIOS ALEGRES]

Participante: Qual é? Falei demais, falei demais.

Carol: Uai, a senhora não sabe?

Participante: É, quando a gente sabe a gente...

Carol: Podia ser uma ideia?

Participante: Podia.

Carol: Podia!

Participante: Podia.

Por outro prisma, percebi, a partir das conversas, que existe a constatação de que saberes profundos em nível emocional também estão presentes nos processos de letramento e alfabetização que são empreendidos. Em determinados momentos isso leva inclusive ao questionamento de em que medida o processo educativo é relevante. "Eu falei: gente, como assim? [...] Não parece que é um lugar que eles estão aprendendo. Mas eu entendi que eles precisavam se sentir, assim, protegidos e acolhidos para permanecer no projeto" (Estudante extensionista – RL). Apesar do estranhamento inicial, fica a compreensão de que o processo educativo acontece justamente porque há preponderância das relações de afeto e do convívio entre os sujeitos sobre a educação. Construir as relações a partir dos afetos e os saberes a partir da convivência torna-se, portanto, inestimável.

Neste sentido, diante das falas e daquilo que observei, considero que a experiência do Catando Palavras revela que a construção de relações fundamentadas sobre acolhimento, afeto e vínculo são potencializadoras de compartilhamentos, reconhecimento e, como consequência, de aprendizados por todos os sujeitos envolvidos. "A prática mesma de ensinar implica aprendizagem por parte daqueles a quem se ensina, bem como aprendizagem, ou reaprendizagem, por parte dos que ensinam" (Paulo Freire; Donaldo Macedo, 2011, p. 152). Desta forma, ensino e aprendizagem permeados de afeto são parte de um mesmo movimento para aquelas pessoas que ali estão.

E a gente aprende não só no sentido mais didático, no sentido mais de aprender algo novo. Mas a gente aprende coisas mais pro lado do emocional. A gente [vai] aprender a ser mais agradecido pelo que a gente tem. Aprender que não é porque a gente passa por coisas ruins que a gente vai se mantendo ruim para sempre. É buscar sempre estar evoluindo. E são coisas que é muito difícil de se aprender. Só aprende vivendo ou ouvindo pessoas que têm experiência o suficiente para nos ensinar. Então, por um lado, a gente dava um conhecimento que a gente teve o privilégio de ter. Que era o quê? Da leitura, escrita. E eles traziam um conhecimento que a gente ainda vai ter. Que era o quê? Das experiências, de passar por coisas. E como era um ambiente muito acolhedor, tinha muito carinho envolvido. Então às vezes a mensagem chegava muito mais forte do que eles estavam sentindo ou do que eles precisavam, porque tinha uma relação de proximidade tão confortável que os alunos deixavam uma mensagem mais marcante. A gente deixava uma mensagem marcante para os alunos, para que eles fossem convidados a retornar para lá. Porque era uma relação de muito carinho. (Estudante extensionista - AT)

Em síntese, os saberes mais evidentemente trabalhados no Catando Palavras são os saberes do cotidiano dentro de uma perspectiva acadêmica de letramento. Há uma va-

lorização dos saberes das e dos participantes enquanto experiência, bem como de aprendizados a partir do afeto. Entretanto, como considero que não só as senhoras e senhores que participaram do Catando Palavras são sujeitos da extensão, observo que alguns outros saberes apareceram nas conversas, associados especialmente às relações entre professores e estudantes extensionistas e à sua consequente reflexão sobre sua própria ação pedagógica.

Por um lado, a professora extensionista pondera que teve aprendizados com relação a investimentos e gastos estratégicos e que segue investindo na própria formação – especialmente se aprofundando na metodologia desenvolvida por Paulo Freire, que é sua

“Ela [Áurea] fez uma especialização em alfabetização e depois repassou esses conhecimentos tanto para mim quanto para os alunos da licenciatura que estão com a gente. Então, aí a gente tá treinando mais lá.” (Professora extensionista - CS)

principal referência – para compartilhar este saber-fazer e realizar a extensão com maior qualidade. Por outro, estudantes extensionistas – em sua maioria estudantes do curso de licenciatura do *campus* – refletem sobre sua ação educadora para além daquilo que reconhecem como a teoria, o que contribui para seu processo formativo enquanto futuros profissionais da educação. São saberes que avalio como conhecimentos dentro dos parâmetros de validação acadêmicos. Todavia, percebo que são tratados lateralmente pelos sujeitos, por não serem vistos como conteúdos factuais ou conceitos e princípios (Antoni Zabala, 1998), estando mais associados ao que, muitas vezes, chamamos de “saber-fazer” – o que significa, neste sentido, que são também menos vistos e valorados dentro do próprio espaço das instituições acadêmicas.

4. Encontros e desencontros: o que toca os sujeitos

Ainda que a burocracia institucional insista em vincular as ações de extensão exclusivamente a uma pessoa – aquela que registra e responde pelas atividades –, entendo e vejo que, na realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a extensão é necessariamente uma empreitada realizada coletiva e colaborativamente – seja porque ela promove o encontro de sujeitos da instituição com sujeitos da comunidade, seja porque o tempo e energia que ela demanda fazem com que naturalmente sua realização seja compartilhada. Questiono então como as pessoas se agregaram à extensão e que relações têm construído entre si e com o projeto.

No caso do Catando Palavras, a liderança da professora extensionista Áurea Oliveira é inegável e sua atuação provou ser fundamental para a continuidade do projeto ao

longo do tempo. No entanto, os relatórios do Catando Palavras revelam o envolvimento de muitas outras pessoas, tais como: outros servidores do *campus* – especialmente docentes, mas não só –, estudantes extensionistas em formação que foram convidados a contribuir e atuar, bem como sujeitos do próprio Centro de Convivência, que se envolveram na articulação para que o projeto acontecesse ali, mas que também passaram a se envolver no dia a dia das atividades junto ao grupo de participantes, todas e todos sujeitos das relações que se foram construindo.

Para aquilo que busquei, optei por não fazer um retrato socioeconômico dos sujeitos que participam das atividades do Catando Palavras. Inicialmente, bastou-me perceber que são senhoras e senhores adultas e idosas que fazem parte da comunidade da Estrutural e que participam do projeto em vista de lacunas em seu letramento linguístico e matemático. Todavia, interessou-me mais compreender como chegaram à atividade, como se relacionavam com os outros sujeitos e suas motivações para permanecerem no projeto.

Nos relatos das senhoras participantes, a sua chegada ao projeto foi marcada por três movimentos: a percepção de que havia atividades ocorrendo e disponíveis naquele espaço público; o encaminhamento para o Centro de Convivência a partir de outras instituições e equipamentos públicos do território; e, mais marcadamente, o encorajamento de outros sujeitos.

Eu quando eu vim pra cá, eu não fui chamado de ninguém. Eu vim aqui e aí eu via movimento de gente aqui, sabe. Eu pensei assim: digo, vou saber o que que é aquilo ali. [RISOS] Eu gosto de prestar atenção, sabe. E aí era um chegava um chegava outro, eu digo: Ôxe! Que que tá acontecendo aqui? (Participante do projeto)

Que eu fiquei com problema nas costas, e o professor falou que se tivesse encaminhada pro médico da coluna, ele disse que não, era melhor fazer os exercícios. Se não melhorasse, que eu procurasse ele, entendeu. Mas aí ele mandou fazer lá no posto de saúde. E a Matilde me falou que tava fazendo aqui e me convidou. E eu falei: não Matilde, eu vou fazer lá no posto. Mas depois tenho tanta preguiça, porque aqui é mais perto para mim. (Participante do projeto)

Bom, eu sempre passava aqui na porta, falava: Meu Deus, que instituição é essa? Sempre. Eu moro aqui há 8 anos. E sempre aquela curiosidade, mas sempre portão fechado, então eu passava. Quando foi o dia Marinalva começou a vir para cá e a convidar as pessoas. (Participante)

Esta motivação a partir da recomendação de outras pessoas mostrou ser a mais frequente na conversa com as senhoras e senhores e é um primeiro indicativo de como as relações e vínculos entre sujeitos têm sido primordiais para o Catando Palavras.

A importância da amorosidade e dos afetos nos vínculos que são construídos é enfatizada pela professora Áurea como um diferencial no processo e ela é reiterada pelos outros sujeitos da extensão. “Se eles fossem lá só pela questão mesmo, assim, só da educação em si, não tivesse

“Foi maravilhoso. Eu agradeço todo mundo. Todo mundo foi muito receptivo. São maravilhosos os colegas, eu tô amando.” (Participante do projeto)

um vínculo – que eles têm como se fosse um vínculo mesmo, como se fosse algo tipo uma família, é uma extensão da família deles – isso não permaneceria” (Estudante extensionista - RL). A vinculação entre os sujeitos contribui para que queiram permanecer no espaço e prosseguir com as atividades.

A permanência das participantes também é marcada pelas relações com as pessoas para além do afeto. Os vínculos favorecem ainda que as próprias senhoras e senhores se proponham a ensinar umas às outras e aos outros, fazendo com que o processo de construção dos conhecimentos seja coletivo e colaborativo. Mesmo por parte das participantes há um reconhecimento da relevância da convivência para seu processo de aprendizagem.

É muito bom ficar aqui, que a gente aprende com as amigas. Uma fala uma coisa que... Tipo assim, da família dela já passa pra gente, aí a gente tem que melhorar aqui. Ou eu tenho que eu tô fazendo errado ali, então tenho que consertar. Nós somos um Centro de Convivência aqui. Então ajuda muito. (Participante do projeto)

Então onde a gente escuta algumas falas, o quanto isso tem sido significativo para eles, esse estar aqui junto, nesse processo da troca, da experiência, do aprender com o outro. E muitos também vive[m] num contexto de isolamento. (Parceria Cecon)

A gente – tanto as próprias pessoas que participavam do projeto, quanto as pessoas que eram as beneficiadas do projeto – tentavam se ajudar entre si para conseguir construir algo melhor. Então, ao mesmo tempo que tinha eu e os outros monitores lá auxiliando os alunos, eu já vi alguns alunos colados um no outro assim, se ajudando. (Estudante extensionista - AT)

Além disso, acredito que também contribui para sua permanência o fato de que, no cerne das atividades do Catando Palavras e do Cecon, as senhoras e os senhores são reconhecidos e vistos enquanto sujeitos com suas trajetórias, tendo direito àquele espaço e a ele pertencendo. Serem vistos e tratados em relações mais igualitárias e com a valoriza-

“Principalmente, assim, ser senhor de si, saber que você existe. Igual tem muitos relatos de alunos eles falam: não, eu só tava vendo... hoje eu vejo que eu tava vendo a vida passar, entende. E hoje não. Hoje eu já tenho vontade de ir passear, eu tenho vontade de ir no mercado, eu tenho vontade de realmente pegar um livro e tentar ler, entende. [...] Então eu acho que é devolver para eles a vontade deles mesmo de conquistar o espaço deles.” (Estudante extensionista - RL)

ção de suas histórias de vida, sem os reforços da subalternização ou da inferiorização, concorre para que sigam querendo estar ali. As vivências proporcionadas então permitem a ressignificação do próprio estar no mundo. Assim, se é patente a relevância das relações de afeto e vínculo tanto para a chegada das pessoas, como para sua permanência e seu sucesso no processo de aprendizagem que é proposto, não podemos ignorar o quanto é fundamental serem tratados como sujeitos com suas identidades e trajetórias.

E um outro ponto, assim, que deu pra gente ter visibilidade em ganho de questão de autoestima, por exemplo, foi essa oportunidade delas lerem lá, o jogral, e a gente fazer num ambiente de auditório onde tinha um palco, e onde elas puderam ser chamadas pelo nome de uma por uma, na valorização da sua identidade. Subir esse palco e se apresentar pra uma plateia.

Quantas dessas, muitas vezes só via um netinho na escola. E agora não. É elas. E elas trazem nas suas histórias de vida as dores, e as fraturas que ficaram nas suas histórias pela falta de oportunidade. Que tiveram que trabalhar muito cedo, onde ouvia do pai falar: Não, não precisa aprender a ler e escrever; isso não é para você; você precisa trabalhar. E agora, nessa idade, elas conseguem vir atrás e fazer esses resgates dessas histórias. (Parceria Cecon)

Considerando que todos os envolvidos são sujeitos da extensão, faço as mesmas indagações a respeito dos estudantes extensionistas, procurando compreender como chegaram à atividade, como se relacionam com os outros sujeitos e suas motivações para permanecerem no projeto. Neste caso, a princípio, a aproximação ao projeto ocorreu por intermédio da professora extensionista, que realiza recorrentemente sensibilização junto aos estudantes do *campus*. Como incentivo institucional os estudantes extensionistas podem ter seu tempo de atuação no Catando Palavras registrado como horas complementares – necessárias para cumprimento do currículo de graduação – o que se alia à possibilidade de uma experiência agregadora à formação em curso. Entretanto, neste cenário, identifico que a questão dos afetos e da identificação com a Estrutural e com seus sujeitos também foi relevante para estes extensionistas, não estando restrita às senhoras e senhores participantes. “Igual eu te falei, eu já amava mesmo a Estrutural e o povo daqui da Estrutural” (Estudante extensionista – RL). É, portanto, cada vez mais primordial considerarmos que a extensão também se relaciona com as trajetórias dos próprios extensionistas que se somam ao projeto.

E aí quando a gente chegou no projeto, é igual te falei, a sensação que eu tive, assim, foi muito emocionante para mim. Eu me emocionei muito, porque eu vim de um lugar muito simples. Eu sou do interior do Pará e, assim, eu vi meus pais trabalharem com projeto com idosos, com a irmã Dorothy. Eles trabalhavam num projeto lá. Então isso me trouxe a lembrança de ver isso. (Estudante extensionista - RL)

A professora aqui do campus, a Áurea, ela comentou com a gente que ela tinha um projeto e afins, que receber[ia] horas complementares – que é algo que a gente precisa muito para formar – e convidou alguns alunos para participar. [...] E, querendo ou não, agregar tanto no sentido da experiência, quanto no sentido de ter algo novo, conhecer algo novo que pode agregar para mim na mais na frente. (Estudante extensionista – AT)

No entanto, há questões relativas às condições que lhes são dadas para sua integração à extensão que interferem em sua permanência nas atividades. A professora extensionista pondera o quanto aspectos relativos a transporte, alimentação e à própria condição de trabalhadores-estudantes de vários deles representam desafios para sua participação. Mesmo o aproveitamento como horas complementares é limitado e dependente do tempo voluntário dos estudantes. Portanto, ela acredita que seria importante que a atuação também pudesse ser reconhecida e aproveitada como estágio. Por outro lado, estar no Catando Palavras faz sentido para os estudantes extensionistas – seja por sua

“E aí chega um momento que fica inviável estar lá, tipo, o período que você precisa estar, se dedicar o tanto que você precisa se dedicar.” (Estudante extensionista - AT)

expectativa de contribuir com a transformação social daqueles sujeitos, seja por eles mesmos se sentirem valorizados profissionalmente ainda que como professores em formação. Além disso, percebo um processo de retroalimentação entre as senhoras e senhores participantes e os estudantes extensionistas, pois o reconhecimento de suas habilidades e capacidades como futuros profissionais é um incentivo. Ademais, em alguma medida, também verifico que os vínculos e afetos são importantes para que a ação faça sentido também para os próprios extensionistas.

E aí você tem a voz de uma pessoa que às vezes tem um conhecimento, não necessariamente experiência, maior que o seu ainda validando o que você diz. Então dá uma certa autoconfiança pra pessoa fazer aquilo com mais frequência e reafirmar aquilo que ela sabe. (Estudante extensionista – AT)

Eu sempre vou para que realmente, assim, exista esse vínculo. Porque a Áurea sempre fala que tem que existir esse vínculo. Porque esse vínculo é importante para que ele permaneça. Mas eu fico mais nessa criação das peças com a [professora extensionista], então para mim é mais fácil não desistir do projeto, estar realmente no projeto. (Estudante extensionista - RL)

Buscando compreender em que medida os sujeitos das comunidades locais apresentam suas agendas e demandas e de que maneira participam da definição e do desenvolvimento das ações de extensão, percebo uma particularidade do Catando Palavras que contribuiu para motivar as servidoras de ambas as instituições responsáveis pelo cumprimento das funções do Centro de Convivência e do Instituto Federal de Brasília. A provocação inicial entre instituições fez com que a demanda da comunidade chegasse a uma iniciativa do *campus* Estrutural que em alguma medida estava estruturada para atender às necessidades de letramento linguístico e matemático identificadas entre sujeitos da comunidade local. “Que ela sabia que a gente tinha um projeto de alfabetização e chamou a gente para ir para lá. Então foi uma demanda da comunidade, mas que foi uma demanda de uma servidora pública” (Professora extensionista – CS). No caso do Catando Palavras as necessidades da comunidade foram, então, levadas ao IFB por intermédio de uma outra instituição pública.

No caso do Cecon, fica evidente que o projeto de extensão do IFB permite o atendimento de uma demanda que foge do escopo da Assistência Social, mas que é real, relevante para os sujeitos e que, ao ser abordada, ainda contribui para a convivência em si.

O nosso objetivo é a execução de serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, vínculos familiares e comunitários. Esse é o nosso propósito principal. A questão do letramento é uma demanda pessoal específica do grupo. Ela não faz parte do nosso serviço. Até não tem um reconhecimento da própria... da secretaria, porque esse é um serviço da educação. Mas a gente entende do valor, da importância disso para eles. E aí a gente faz essa parceria conciliando que é algo que é necessário, mas em conjunto como a equipe hoje – ela entra do serviço de convivência –, a gente consegue fazer as duas coisas. (Parceria Cecon)

“Ela falou: não, [...], vou pensar em alguma coisa. Porque se você quer ficar no projeto, eu vou pensar em algo.”
(Estudante extensionista - RL)

No entanto, a maneira como estas servidoras se identificam com o projeto e como a relação com os sujeitos lhes toca também é significativa. A professora Áurea se emociona com a situação de que pessoas não sabem ler e percebo que há alguma identificação com uma experiência

pessoal de aprendizagem penosa, visto que, por ser disléxica, sua própria trajetória foi difícil. Por isso insiste na ação, porque acredita que ela faz sentido. E este sentido reverbera no processo de sensibilização e acolhimento de outras pessoas para se agregarem à proposta, no cuidado de fazer uma formação prévia com os estudantes que se propõem a participar do Catando Palavras e ainda no empenho e busca por estratégias que permitam que estes estudantes extensionistas permaneçam somando-se à proposta.

Ela falou: olha, gente eu tenho um projeto. Esse projeto se trata de um projeto de educação e alfabetização de pessoas que têm dificuldades e idade avançada e se algum de vocês tiver interesse de participar no projeto, eu gostaria que vocês fossem, conhecessem, ver se vocês se identificam. Porque ali não se trata só da questão... só assim do ir lá e aplicar a matéria ou o trabalho do dia. Assim, tem que se identificar. (Estudante extensionista - RL)

Para mim ficou patente o quanto os afetos e vínculos balizam as conexões entre os sujeitos do Catando Palavras, conformando uma comunidade de afeto e de aprendizagem. Assim, em minhas observações, nos encontros e desencontros que presenciei, fui até mesmo convidada para dançar um forró e pude viver um pouquinho da amorosidade, da leveza e do bem-estar que aquelas pessoas sentem ali umas com as outras. Não havia uma profusão de conteúdos sendo trabalhados, mas eles estavam ali. E estavam ali os vínculos e os afetos.

Figura 7 – Registros de momentos do Catando Palavras em 2023



5. Relações entre a comunidade local e o IFB

Tentar compreender as relações entre a comunidade e o Instituto Federal de Brasília foi algo que explorei ao longo da pesquisa e em minhas conversas com as pessoas. Para tanto, interpelei se as comunidades têm feito uso das estruturas físicas do *campus* das atividades que ali ocorrem, da oferta de extensão e se têm reconhecido estas facetas da instituição como suas, buscando identificar também como percebem o lugar do IFB na comunidade.

No caso do Catando Palavras, ficou bastante evidente que neste momento e com este grupo de participantes o espaço do IFB não é utilizado, o que prejudica a ligação entre o projeto e a instituição aos olhos das senhoras e senhores que dele participam. “É um projeto lindo, mas eu acho que eles não sabem muito bem quem a gente é, sabe. A gente fala IFB e tal, assim, uma coisa que eu acho que é uma sigla. Eles estão lá, desenvolvem a relação muito mais com a gente professor do que sendo uma relação institucional” (Professora extensionista – CS). Por conseguinte, a relação com o IFB assenta-se sobre duas perspectivas: um lugar que não aparenta estar acessível a estas pessoas, inclusive porque as atividades do *campus* são desconhecidas, ou uma instituição de ensino que existe no território e onde alguns já tiveram alguma experiência de estudo. Outras dimensões da instituição como a pesquisa e a extensão não foram mencionadas.

Participante A: Sim, eu conheço de passar na frente.

Carol: De passar na frente? [RISOS]

Participante B: Eu conheço [...] Eu fiz espanhol lá.

Participante C: Eu gostaria de fazer aula lá. Mas não sei como uma pessoa já da minha idade chega lá e diz: eu quero fazer espanhol, eu quero fazer e inglês. Eu gostaria muito.

Para algumas senhoras, inclusive, a relação com o Instituto Federal de Brasília é antiga, remontando a um período que a instituição realizava o Programa Mulheres Mil. Naquele momento, o programa era realizado a partir do *campus* que funcionou no centro da Região Administrativa de Taguatinga.

Participante: Ah nós começou a estudar também. Aprender muito pouco, porque era difícil para mim. Naquela época ganhava R\$ 200 para ir pra escola e o vale transporte. Era em Taguatinga, era no Pistão Sul. Nós estudava lá. Mas aí foi o tempo que saiu todo mundo e nós não conseguiu mais.

Carol: Vocês estudaram então no Mulheres Mil?

Participante: Isso.

35 O relatório foi gentilmente disponibilizado pela professora extensionista responsável pelo Catando Palavras e as fotografias foram retiradas do documento e aqui reproduzidas com sua autorização.

Esta experiência com o Mulheres Mil indica que iniciativas anteriores do IFB ressoam na comunidade. Porém, como surgem inesperadamente no diálogo, fica para mim evidente que há embaraços para que as ações de extensão sejam mais do que uma miríade de atividades dispersas e dissociadas oferecidas aos sujeitos da Estrutural. Neste sentido, percebo que falta uma articulação interna e intencional do IFB para que a extensão no território possa ocorrer de maneira mais conjunta e colaborativa. Assim, mesmo em vista de realizações do *campus* Estrutural, especificamente, e do IFB como um todo, não há por parte das senhoras e senhores do Catando Palavras uma associação imediata do projeto com o *campus* e a instituição. Esta relação não fica evidente para elas e eles.

Todavia, há um investimento material da instituição na ação extensionista para além de recursos de editais e do tempo de servidores. A fim de melhorar as condições do projeto, houve empréstimo de cadeiras, viabilização de quadro, impressão e plastificação de materiais. Este incentivo ao Catando Palavras é mediado pela professora Áurea, cuja liderança tem se mostrado imprescindível para dar materialidade ao IFB na realidade desta experiência de extensão. E este investimento é reconhecido pelos estudantes extensionistas e pela parceria, ainda que possa estar oculto para as participantes.

“Ontem lá na celebração, assim, das falas, o IFB, ele foi mais... se apresentou mais o IFB, pelo projeto. Vamos dizer que 80% das falas foi relacionado ao projeto do IFB em relação até do Serviço. Isso os próprios educadores enxergaram, no valor.”
(Parceria Cecon)

E eles não tinham muita familiaridade com o *campus* em si. Porque para eles eram alunos de graduação que vinham aqui. Então creio eu que, pelo menos na etapa do projeto que eu entrei, eles não tenham muita familiaridade do que seja o IF ou os benefícios advindos do IF que eles ganham. Porque, querendo ou não, o projeto é do IF e são alunos do IF que iam lá para ajudar eles. Então eu acho que não tinha essa consciência da ligação do Instituto Federal com o projeto em si. Mas é como se funcionasse um... como agente oculto. Sem o IF o projeto não aconteceria mesmo que eles não saibam que o IF seja o responsável. (Estudante extensionista – AT)

Neste contexto, reforço meu questionamento de como os sujeitos entendem sua relação com o *campus* Estrutural e em que medida se consideram parte da instituição. Em que medida os sujeitos do Catando Palavras se reconhecem nos processos formativos promovidos pela dimensão da extensão? Em vista do distanciamento do espaço físico do *campus* e de empecilhos na percepção do quanto a instituição contribui para a realização do projeto, avalio que a estruturação desta ação de extensão nos moldes de um curso livre, de um projeto de ensino, acentua uma relação entre a comunidade da Estrutural no Catando Palavras e o *campus* Estrutural do IFB percebida mais como a prestação de um serviço educacional.

Essa construção, essa relação de entender que instituição é essa, o que que ela faz, onde ela está, porque, de onde vem essa política pública, qual a missão dessa política, eles entendem muito pouco disso e a gente tem falado pouco disso. Talvez a gente em algum momento precise conversar mais sobre isso. Então eu não acho que ele se sintam parte dessa instituição, que de alguma forma ele se aproximaram da gente, houve uma aproximação da comunidade e da instituição... Ainda tem funcionado muito nos moldes de um projeto de ensino mesmo, que a gente tá lá ensinando eles. (Professora extensionista - CS)

No entanto, para os sujeitos do IFB, a extensão representa uma perspectiva poderosa de aproximação da comunidade com a qual trabalham e da qual por vezes fazem parte. A extensão permite o desenvolvimento de olhar crítico e de um sentido de comunidade com os sujeitos da Estrutural. A vivência com os sujeitos da comunidade também permite rever julgamentos anteriores sobre aquelas pessoas e deixa evidentes processos de subalternização a que estão submetidas – ainda que estudantes extensionistas e servidores do IFB por vezes não disponham de ou não recorram a ferramentas teóricas para nomear e examinar estes processos.

Melhorou muito assim a minha visão com relação a realmente ao povo aqui. Que eu pensava, assim, que ele... A realidade que eu tinha, assim, que eles não queriam, que eles não tinham vontade própria de mudar aquela situação, de mudar aquele contexto. [...] Então mudou minha visão. Eu já amava o povo e quando eu fui pro projeto e fiz parte, eu comecei a ver que realmente não é algo que se escolhe, é algo que se foi imposto, entende. Então minha visão com relação a eles mudou e eu aí eu me apaixonei. (Estudante extensionista - RL)

E estar ali com as pessoas, estar ali com as pessoas que vivem lá, traz um certo tom de proximidade. Porque você começa a entender que que o estado de vulnerabilidade tem muitas camadas que às vezes a gente desconhece. Então, eu conheci um tom de comunidade que eu não entendia como o quão profundo ainda isso poderia ir. (Estudante extensionista – AT)

Além disso, a extensão constituída em parceria amplia a visibilidade do *campus* Estrutural no território da RA – apesar de todos os seus desafios – e permite o aprimoramento da ação social tanto do IFB quanto da Assistência Social de responsabilidade do Centro de Convivência.

De forma positiva nessa... na aproximação. E eu vejo, assim, que também que favorece a visibilidade do papel e a importância do IFB, do IFB no território. Para além das propostas educacionais, mas nas ações sociais. E a gente sabe que a gente vive um momento, de em termos de humanidade, que um dos pontos de referência de execução de serviços ofertados – independente de ser público ou particular – entra nas questões de sustentabilidade, e essas questões humanitárias, as questões sociais. E a gente sabe que a perspectiva de futuro, esse é o caminho. Então eu vejo o IFB nesse caminho de propostas – que eu sei que também é da sua base – a questão de sustentabilidade e de ações sociais. Então eu acho que favorece a ampliação e a gente pode melhorar a visibilidade disso. Eu acho que a gente pode melhorar essa visibilidade nessa parceria. (Parceria Cecon)

A experiência da extensão, mesmo em seu formato mais tradicional e carecendo de aprofundamentos, dá sentido ao papel e à própria existência do IFB no território. A relação com a comunidade ressignifica a instituição inclusive para sua comunidade interna – que

passa também a perceber o Instituto Federal sob outra perspectiva. “Mudou a minha forma de ver o Instituto, entende. Isso me fez ficar mais próxima da instituição. Me fez realmente ver, assim, que que é isso que eu quero. Quero algo que se importe com algo que vai crescer. Porque, entenda, o social ele não vai parar” (Estudante extensionista – RL).

E, neste cenário, o *campus* Estrutural pode então vir a ser um espaço no horizonte das senhoras e senhores participantes. Todavia, sigo ressaltando que o acesso ao IFB é aparentemente condicionado pelo desenvolvimento de determinados saberes acadêmicos e aptidões. Para os sujeitos, a identificação com o instituto se pauta necessariamente a partir de referenciais e competências do mundo escolar e acadêmico. Ainda assim, é válido reconhecer como a experiência da extensão sugere que o Instituto Federal de Brasília, sua estrutura física e suas atividades de ensino são possibilidade no futuro dos sujeitos.

“Então quando eles começam a fazer a leitura de pequenos textos, cantigas, aí eles começam a ter essa vontade de realmente fazer parte do IFB, de estar aqui, entende.” (Estudante extensionista - RL)

Eles achavam que era uma realidade muito longe deles, e que era um ambiente no qual eles não poderiam ter esse contato, essa entrada. Então, hoje não. Hoje eles já conseguem ver isso. Aí, qualquer dia, quando eu tiver lendo direitinho, eu vou no IFB, vou pesquisar, vou ler o livro lá no IFB. Lá tem? Lá eu vou poder ler alguma coisa igual eu tô lendo aqui? Vai. Então, assim, eles conseguiram trazer pra realidade deles essa questão do IFB. Então o IFB ele aproximou a sociedade de uma realidade que para eles não existiam. (Estudante extensionista - RL)

E ainda que não haja um entendimento abrangente das relações entre comunidade e IFB, ou mesmo das facilidades e contingências da instituição, as pessoas percebem possibilidades de aprimoramento e de aprofundamento das atividades, das relações entre o *campus* Estrutural e o Cecon e das relações entre comunidade e IFB. Constatei em minhas conversas expectativas de ampliação do alcance e da qualidade das ações do Catando Palavras, em vista de sua relevância para a comunidade da Estrutural. Estas melhorias estão em primeiro plano relacionadas a aspectos físicos do espaço e de disponibilidade de recursos que possam garantir a continuidade das atividades.

Eu acho que com o tempo, com os recursos certos, a gente poderia aumentar a quantidade de pessoas disponíveis e que tenham ali os critérios básicos para estarem ensinando lá. Pra gente aumentar a quantidade de horários que nós podemos atender e assim ajudar de uma maneira mais eficaz as pessoas. [...] Porque, querendo ou não, é um projeto com uma importância muito grande. Ainda mais que a Estrutural é um local que tem muita vulnerabilidade socioeconômica, e trabalhar ali na busca e divulgação para as pessoas que realmente precisam ali seria necessário. Também acho que seria preciso um certo apoio financeiro pra gente poder expandir esse projeto, porque querendo ou não são pessoas que vão lá voluntariamente e ninguém – por mais seja muito gratificante, muito bom – ninguém consegue viver de voluntário. (Estudante extensionista - AT)

No caso das senhoras e senhores participantes do Catando Palavras, as expectati-

vas para a ação se equilibram entre interesses individuais, aquilo que já é efetivamente ofertado pelo próprio Centro de Convivência e aquilo que lhes parece economicamente viável – o que nos lembra que a questão econômica é um balizador muito presente em suas realidades.

É porque eu gosto muito assim de artesanato, sabe.
(Participante do projeto)

Eu acho que é bom ter algo de canto. Eu apesar que eu não sei cantar. Mas eu acho muito bonito.
(Participante do projeto)

E de vez em quando um passeiozinho para nós também vai ser bom.
(Participante do projeto)

Já tem muita coisa.
(Participante do projeto)

Então eu acho que tudo isso deveria ter aqui, porque é uma coisa que não é tão caro, uma coisa barata.
(Participante do projeto)

Por outro lado, conhecendo parcialmente a realidade do campus Estrutural e do IFB, noto que parte das expectativas se distanciam daquilo que a instituição efetivamente tem condições de oferecer. "Ninguém aqui sabe costurar. Então não dá também para a gente dizer que a gente vai responder a qualquer demanda, mas dentre as muitas demandas que a comunidade tem, uma a gente vai saber contribuir, a gente vai poder contribuir" (Professora extensionista – CS). Há um certo descompasso entre as demandas dos sujeitos e as limitações da instituição, o que reforça que as relações que hoje existem não permitem um melhor entendimento da instituição e de suas possibilidades. No entanto, os benefícios percebidos a partir da parceria com o Cecon revelam que há meios e estratégias que podem permitir que as demandas efetivas da comunidade sejam consideradas mesmo diante das restrições do *campus* Estrutural e do Instituto Federal de Brasília.

“Carol: Alguma coisa que a gente ainda não falou que vocês acham que é importante falar?
Participante: Que a professora no próximo ano volte novamente pra ficar mais tempo.”

Neste sentido, também identifico a necessidade de um entendimento mais abrangente, entre as próprias instituições parceiras, de sua natureza, possibilidades e limites. Assim, acredito que mais campos de ação colaborativa poderão ser identificados, contribuindo para a inclusão de outros sujeitos da comunidade e em consideração a outras de suas necessidades.

A gente teria que ter uma clareza maior do que o IFB poderia participar. Um dos itens que eu identifico, que tá para pensar pra frente – que a gente já conversou um pouquinho sobre isso, nas possibilidades que a [professora extensionista] já deu um pouco de visibilidade de quem mais poderia agregar no projeto –, uma delas que eu vejo favorável é a inclusão digital. [...] Para além deles, não sei se é de interesse do IFB, a gente tá na expectativa de retomar o trabalho com os adolescentes, para semestre que vem. E, assim, nós somos uma das poucas unidades que estava ofertando. É um território de atividades para adolescentes nessa faixa etária. Observando que esse é um ponto, assim, crucial no território, porque a gente conhece o perfil. (Parceira - RN)

Há, portanto, demandas latentes no território que também poderiam ser confrontadas pela parceria entre instituições, permitindo fortalecer e ampliar o trabalho de ambas. Assim ressaltado como o movimento de aproximação com a comunidade, que é feito a partir da parceria, é relevante para os encontros – e desencontros – entre Instituto Federal e a comunidade local. “Porque o IFB, ele sai dos seus muros e vai para dentro da comunidade. E a gente sabe que a educação, ela não pode ser feita dentro de muros. É muito maior do que isso, das paredes institucionais.” (Parceria Cecon)

6. Por onde vejo resistências e *grietas*

Embora possa inicialmente parecer exemplar de um modelo tradicional de extensão, considero que a experiência do Catando Palavras me revelou fissuras e caminhos que eu não imaginava encontrar em uma ação de extensão em seu formato mais frequente e convencional.

Considerando o percurso reflexivo que fiz até aqui e as questões que me direcionaram, apoiei-me em duas perguntas para tentar perceber *grietas* em meio a desafios. Assim, pergunto-me em que medida a estruturação e organização do Catando Palavras permite *grietas* ou intencionalmente busca reconhecimento, visibilidade e valorização de saberes locais e da própria comunidade da Estrutural e, a partir disto, em que medida os sujeitos da comunidade da Estrutural se apropriam do IFB como espaço de resistência.

A propósito da estruturação e organização desta ação de extensão, percebo brechas na persistência flexível dos sujeitos do IFB em insistir no trabalho de letramento com a comunidade local, remodelando a proposta e fazendo ajustes e adaptações, e na estruturação de uma parceria com outra instituição que já atua com a comunidade a partir de outras frentes.

A extensão é uma ação coletiva, portanto sua continuidade depende das pessoas envolvidas em sua realização – e isso se liga a como sua ação reverbera nos sujeitos. Se “[...] o grupo que construiu meio que se desfez, porque teve muita gente que saiu do campus e foi para outros lugares, para outros campi e tal” (Professora extensionista – CS), a professora extensionista segue o trabalho porque vê sentido nele e porque outros indivíduos se agregaram à ação, permitindo seu prosseguimento. E neste sentido percebo que remodelar o projeto foi fundamental.

A professora de alfabetização ficou super frustrada. Ah, porque a gente levou, a gente montou uma sala de aula lá, a gente levou as carteiras daqui, quadro, armários, material didático, caderno, tudo. A gente montou uma salinha maravilhosa lá. Ela ficou muito chateada: “Como as-

sim, a gente montou tudo isso?” Eu falei: mas [professora extensionista], extensão é exatamente isso. É o tempo do outro, no momento do outro, nas condições que o outro tem, e a gente vai se remodelando nesse projeto, nesse processo. Se eles [as catadoras e catadores] estão dizendo para a gente que alfabetização não tá dando certo, porque eles não estão se adequando, então a gente vai tentar de outro jeito. [...] Porque uma coisa é o que tá na nossa cabeça, que a gente quer executar a qualquer custo, outra é a relação que vai dizendo. (Professora extensionista - CS)

Além da flexibilidade persistente, considero que a própria construção da parceria, tal como tem se realizado, é uma *grieta*. Percebo que embora esta articulação tão profícua não tenha sido intencionalmente estruturada assim, ela pode ser inspiradora para outras experiências de extensão e para aprimoramentos, pois a relação que presenciei entre as instituições é potencializadora da ação de ambas e de suas relações com a comunidade no território. Ela contribui para que as atividades ocorram em local mais adequado às condições de deslocamento dos participantes e em horário compatível com seus tempos e disponibilidades. A parceria pode consolidar e ampliar o atendimento à comunidade quando os diferentes recursos das instituições são utilizados complementarmente – se por um lado o Cecon provê apoio multidisciplinar e alimentação na forma de um lanche, item considerado deficitário nas primeiras experiências do projeto, por outro, o *campus* Estrutural fornece a estrutura de carteiras e materiais, além da expertise de alfabetização e letramento.

Temos muito a aprender com as práticas, competências e perspectivas de cada instituição. Para mim ficou bastante evidente que os processos de acolhimento e escuta das senhoras e senhores participantes têm sido fortalecidos por esta ser uma parceria com o setor da assistência social, cuja formação e objetivos partem de premissas de acolhida, acompanhamento, monitoramento e proteção. Neste contexto, o acolhimento e os afetos têm indubitavelmente feito a diferença na constituição de relações um pouco mais horizontais entre sujeitos da extensão e na promoção de letramentos no cerne do Catando Palavras.

“E aí é onde que eu vejo também a integração entre o serviço do projeto junto com o serviço de convivência. Porque para nós é mais tranquilo abrir esse espaço de escuta mais livre, mais espontânea. Como espaço de encontro, de acolhida.” (Parceria Cecon)

Mas que a gente tá ali para mostrar algo para eles no tempo deles, no momento deles. Porque as pessoas elas aprendem em tempos diferentes, em momentos diferentes e de formas diferentes. Então a gente deixa eles muito tranquilos com relação a isso. Então eu acredito é que esse acolhimento que faz eles entenderem que nós temos muito a ganhar também com eles, entende. Então eu acho que essa aproximação, esse chamamento de igual para igual – de que eu estou aqui e quero aprender com você, e estou aqui e tenho algo para te oferecer – faz com que eles não vejam aquilo como algo imposto, mas como algo que veio para somar mesmo. (Estudante extensionista - RL)

Desta forma, ao procurar compreender como os sujeitos da comunidade da

Estrutural se apropriam do IFB como espaço de resistência, não posso deixar de enfatizar mais uma vez os afetos e vínculos que foram realçados nas conversas que fiz com os sujeitos.

A relevância dos afetos nos processos educativos é há muito tempo conhecida, daí sua lembrança persistente por parte da professora extensionista. O vínculo é inclusive percebido como uma estratégia possível para explicitar a relação da comunidade com a instituição. “Uma vez que foi desenvolvido esse vínculo, a gente começar a trazer esse vínculo, sair da gente professora para a instituição. Trazê-los para conhecer a instituição, e ou levar também instituição para conhecer eles lá” (Professora extensionista – CS). É o fazer junto e de coração, considerando os sujeitos humanos que ali estão, que mostra caminhos de realidades outras possíveis.

O que eu gostaria de dizer é o agradecimento pela oportunidade, por essa parceria, de estarmos juntos, de coração, nesse propósito de favorecer o acesso à educação. A oportunidade de se perceberem enquanto sujeitos, como na base do próprio projeto, trazendo a discussão das identidades e fazendo esses resgates. Dando a oportunidade para esse público que muitas vezes não se tem um olhar. Porque a nossa sociedade, como sistema capitalista e neoliberal, ela olha pro sujeito enquanto sujeito produtivo. E aí esse olhar do neoliberal, ele não vai olhar para esse público como pessoa nessa dimensão de retorno para sociedade. Então agradecer pela oportunidade desse olhar que é humano. E que falta muito. (Parceria Cecon)

Nas relações construídas notei o quanto a manifestação dos afetos e dos vínculos irrompe e é renovadora porque são estes os sujeitos da atividade – a comunidade da Estrutural – e observo, especialmente, o quanto a vivência de conexões afetuosas reverbera nos sujeitos do IFB. Se em minhas observações ou nos diálogos não percebi que o Catando Palavras tenha intencionalmente sido tomado como espaço de luta e resistência, o projeto é sim luta e resistência porque tem se fundado sobre relações que ligam afetuosamente seus sujeitos – e o afeto é transformador. Assim, se a academia se distanciou dos vínculos, a experiência do Catando Palavras evidencia o quanto eles são imprescindíveis para a construção de relações entre instituição e comunidade. Não só porque contribuem para a permanência dos sujeitos nos espaços, mas porque contribuem com o próprio processo formativo que é função da instituição e, mais ainda, porque ressignificam o espaço da instituição não só como lugar de conhecimento mas, especialmente, de pertencimento. Considero, portanto, que há *grietas* ao permitir e buscar

“E a professora é uma pessoa [que] a gente gosta dela porque ela carinhosa com a gente, tem paciência com as crianças igual nós.”
(Participante do projeto)

intencionalmente os afetos e os vínculos. E isto é decolonial, pois nos distancia de um modelo de construção de saberes que fundamenta a academia e que tem seccionado corpo e mente,

corazonando³⁶ a extensão. Prezar as conexões e os afetos nos redireciona para sentipensar o mundo e isto é luta e resistência em meio a ações de extensão profundamente atadas ao fazer acadêmico.

36 Tomo esta noção emprestada de Patricio Guerrero Arias, que propõe que "Corazonar constitui uma resposta política insurgente à colonialidade do poder, do saber e do ser, pois desloca a hegemonia da razão e mostra que nossa humanidade é construída sobre a inter-relação entre afetividade e razão, tendo a existência como horizonte" (2010, p.80, tradução minha).

Capítulo IV – TERRITÓRIO PULSANTE: A MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA REVERBERA NO POTENCIAL DA EXTENSÃO

Então, São Sebastião é uma comunidade, ela pulsa. São Sebastião, ela pulsa. Eu não conheço uma cidade, um território dentro do Distrito Federal tão pulsante quanto São Sebastião. Aqui tem uma inquietude muito grande, sabe, de alguns atores e atrizes também. Então, assim, nós estamos sempre nos movimentando para alguma coisa.
(Integrante do Fórum de Organizações Sociais)

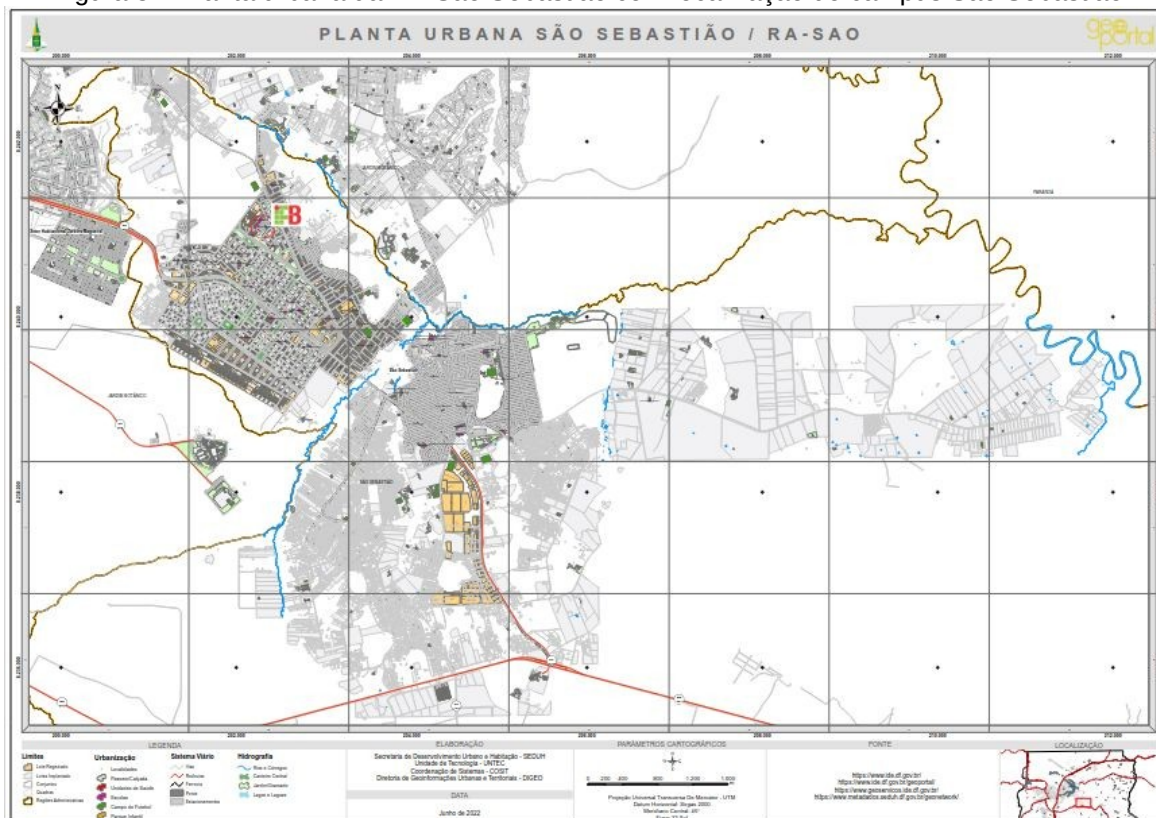
1. A Região Administrativa de São Sebastião, as lutas no território e a luta pela instalação do *campus* São Sebastião

O campus São Sebastião é minha casa fora de casa. Tenho construído uma relação com o espaço e a comunidade que nos cerca desde 2012, mas efetivamente não conheço o território em todas as suas minúcias. E isso não deixa de influenciar como percebo a extensão que fazemos.

Para mim, chegar a São Sebastião é um pouco me confrontar com o caos urbano. A vista do vale anuncia o aglomerado de casas, prédios baixos, pequenos comércios e o intenso movimento nas avenidas principais entre carros, motocicletas, ônibus, bicicletas e seres humanos, além de muito asfalto, cimento, concreto e calor. Nas ruas internas e estreitas as pessoas procuram seu caminho pelo asfalto mesmo, visto que as calçadas são minguadas ou estão tomadas por carros. Em meio a esse movimento, preciso fazer um esforço para lembrar-me que a RA de São Sebastião é muito maior e possui uma vasta área rural, o que significa que pressões imobiliárias seguem muito presentes no território.

A história de São Sebastião mistura-se à história da construção de Brasília e remonta a 1957, quando as fazendas Taboquinha, Papuda e Cachoeirinha – lugares que tinham ocupação mais antiga por gente preta escravizada que resistiu à escravidão – foram desapropriadas para a instalação das olarias cujo labor supriu tijolos para os edifícios da nova capital. São Sebastião, juntamente com Núcleo Bandeirante, Candangolândia e Fercal “surgiram como núcleos apenas provisórios e que seriam desfeitos após a inauguração da cidade [...]” (Regina Maniçoba, 2019, p. 5). No entanto, mesmo depois da desativação da atividade oleira, a população trabalhadora permaneceu na região e desenvolveu o vilarejo Agrovila São Sebastião. Assim, os limites geográficos da Região Administrativa só foram oficialmente determinados em 1993, por meio da lei distrital nº 467/93, a partir de desmembramento da RA do Paranoá e em função de necessária descentralização e coordenação de serviços e equipamentos públicos na área.

Figura 8 – Planta urbana da RA São Sebastião com localização do campus São Sebastião



Fonte: intervenção sobre mapa produzido pela Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação do GDF

Neste sentido, a própria permanência da população na região após o término da principal atividade econômica é indicativa de uma resistência e de disputa pelo espaço. No percurso de constituição de São Sebastião – que ainda segue em curso –, com uma população em deslocamento e resistência, estruturou-se um dos aspectos que mais me deslumbra em relação a este território: a organização consciente e intencional de sua população em prol do espaço e da comunidade que querem construir. Ainda que por vezes fiquem mais evidentes na mídia ações como protestos e embates com agentes legais, si-go afetada pelo tipo de resistência que percebo sendo promovida por entidades locais de São Sebastião e que está vinculada ao fomento à cultura, ao lazer e à educação. Atuando isoladamente ou de forma articulada, organizações ecoam uma forma de resistir que valoriza e refunda laços com o território ao mesmo tempo que também produz sua identidade e sua cultura. “Nós estamos sempre pautando o nosso território dentro dessa perspectiva de melhora de que as políticas públicas cheguem aqui, que as pessoas sejam incluídas, que as pessoas tenham acesso aos equipamentos públicos do Estado” (Integrante do Fórum de Organizações Sociais).

Neste território pulsante reconheço a atuação continuada e constante do Fórum de Organizações Sociais, que nasceu em abril de 2007 – então denominado Fórum de Entidades – como um espaço para o debate das questões do território e para apoio das organizações entre si. "Olha, eu penso que nós precisamos organizar essas instituições em um espaço pra gente fazer um debate. Porque quem lida com as instituições da sociedade civil, os problemas são [os] mesmos, são praticamente os mesmos" (Integrante do Fórum de Organizações Sociais).

No processo de constituição do Fórum "[...] teve todo um trabalho de pesquisa das instituições da cidade. Porque a gente não conhecia todas. Aí nós fizemos uma busca ativa, com questionário. [...] Teve todo o embasamento pra gente chegar a hoje ter aí no Fórum das Organizações Sociais [...]" (Integrante do Fórum de Organizações Sociais). Graças à generosidade do grupo, tive acesso ao levantamento mais recente realizado pelo Fórum, que foi respondido por 28 instituições que o integram³⁷. O grupo se organiza em reuniões mensais, num esquema de rodízio de espaços, coordenação e tarefas. A mobilização é atualmente feita por meio de redes virtuais, com a paulatina retomada de mais movimentações presenciais após o período de afastamento em decorrência da Covid-19. As organizações que compõem o Fórum estão, em geral, dispersas por São Sebastião, embora duas não possuíssem sede no momento do levantamento e três se encontrassem em outras Regiões Administrativas.

Figura 9 – Localização das Organizações que integram o Fórum de Organizações Sociais de São Sebastião em 2024



Fonte: elaboração própria a partir de levantamento do Fórum de Organizações Sociais de São Sebastião

³⁷ Realizado por meio de formulário no *google forms*, o levantamento foi respondido pelas organizações entre setembro de 2023 e novembro de 2024. Segundo critérios utilizados pelo próprio Fórum, pude identificar como principais áreas de atuação das organizações a Educação (53,6%), Desenvolvimento Comunitário (50%), Assistência Social (46,4%), Cultura (42,9%), Direitos Humanos (39,3%) e Meio Ambiente (35,7%), além de terem predominantemente como público alvo crianças e adolescentes (64,3%), mulheres (57,1%), população em vulnerabilidade social (42,9%) e empreendedores e microempreendedores (32,1%).

Outra reconhecida estratégia de mobilização coletiva em São Sebastião é a Rede Intersetorial, que foi criada em 2009, a partir de sugestão de representante do Ministério Público durante reunião do Conselho de Saúde, quando então fez-se convite a outros setores.

Ela não tem assim uma estrutura administrativa. Quando a gente criou o objetivo... tanto é que todos que assinaram a primeira reunião são administradores; e aqueles que participam uma vez da reunião e a assinam a lista de presença, se ele quiser fazer parte, ele já pode fazer parte. Aí vai receber todas as notícias, vai acompanhar o movimento da Rede. Como eu disse, ela não tem uma estrutura, ela é 100% horizontal. Então todos têm o mesmo nível de responsabilidade, competência. Ninguém é obrigado a fazer nada. Mas eu acho que é isso que dá... que oxigena as reuniões. Porque se você entrar no grupo, você olhar os debates, e das ajudas, as informações, e a gente consegue... [...] E nas reuniões a gente faz os encaminhamentos. Existem as pautas, a gente debate as pautas. [...] A gente faz um documento e encaminha para a Secretaria ou para o Setor. Sendo um problema da Administração, a gente fazia um documento e encaminhava e pedia a cobrança. (Integrante da Rede Intersetorial)

Diferentemente do Fórum, a Rede Intersetorial busca organizar os equipamentos públicos que existem no território, mas também tem sido um espaço ao qual chegam instituições da sociedade civil e no qual as entidades procuram se apoiar em suas demandas. Na reunião da qual participei, identifiquei a presença de representantes dos setores da Assistência Social, Educação, Justiça, Saúde e ainda de organizações da sociedade civil – inclusive um integrante do Fórum de Organizações Sociais de São Sebastião. Estruturada a partir de reuniões mensais, também é um local de identificação de demandas e encaminhamento de cobranças para setores do governo e da administração – inclusive há a preocupação de apresentação de reivindicações durante processos de transição governamentais.

Dessa forma, os movimentos do Fórum de Organizações Sociais e da Rede Intersetorial promovem o monitoramento do serviço público, fundamentados sobre ações no território em prol de melhoria das condições de vida de quem ali habita.

Neste cenário que borbulha e palpita, as atividades do *campus* São Sebastião tiveram início na RA em agosto de 2011, com a parte administrativa provisoriamente instalada no Centro de Múltiplas Funções – cedido pela administração local – e fazendo uso das salas de aula do Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo no período noturno (Instituto..., 2022). No entanto, o processo que levou ao estabelecimento do *campus* foi anterior àquelas primeiras atividades e ocorreu em uma variedade de espaços, como Ministérios, Secretarias, gabinetes, escritórios, auditórios, salas de reunião, salas de *campi* já implantados, mas também em corredores, garagens, grupos de trabalho, escolas locais, audiências públicas.

"Então falei: não, não vou perder não. A gente precisa disso. Instituição de ensino a gente sempre foi muito carente." (Integrante da Rede Intersetorial)

A mobilização da comunidade de São Sebastião em prol da instalação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília no território partiu de uma atenção constante ao fazer político e ao que poderia ser revertido para beneficiar São Sebastião. "Então a gente tava numa época de governo progressista e tudo. E a gente desse campo também, então já tinha contatos nas secretarias, nos lugares e tava lá: olha, o *campus* tem que vir para São Sebastião, sabe" (Parceria Ludocriarte).

Porque nós somos muito antenados. [...] E a gente tá nos espaços de discussões. E a gente fica pescando. Aí o XXXXXX chegou com essa boa nova: Olha, o governo Federal vai lançar os IFBs aí em todo o Brasil. Aí eu falei: Uai, mas se vai lançar em todo Brasil, vamos pleitear um aqui para São Sebastião então, uai. Aí nós fizemos todo um trabalho com o Fórum de mobilizar, de mobilização. Foi registrado no MEC a intenção de se trazer um IFB aqui para São Sebastião. (Integrante do Fórum de Organizações Sociais)

Além disso, o fato de o Fórum já estar organizado facilitou a recepção de equipe do Ministério da Educação (MEC) a São Sebastião e o processo de mobilização local para as audiências públicas que serviram de base para a determinação da vocação e da oferta do *campus*³⁸. "Alguém do MEC, ali da parte dos gestores ali, que queria visitar São Sebastião para tratar sobre o IFB e que se a gente tinha condições de fazer uma mobilização para receber o pessoal, os técnicos, as pessoas. Uma mobilização com um Fórum organizado é muito fácil. E foi no estalar de dedo" (Integrante do Fórum de Organizações Sociais). Ni-

"Desde de sempre que eu venho participando de movimento dentro de São Sebastião. E aí a gente participou da discussão quando teve para fomentar o IFB. A gente estava na audiência pública. [...] E aí eu sempre achei muito importante essa questão da educação." (Parceria Horta)

tidamente a comunidade considerou relevante sua participação e a possibilidade de ampliação da oferta de educação no território. "Uai, mas ah não importa se é uma escola técnica. O que importa é que esse equipamento esteja também aqui no nosso território para beneficiar os populares aqui da comunidade" (Integrante do Fórum de Organizações Sociais). Assim, houve um movimento dos sujeitos já organizados de maneira a interferir no processo a partir de suas lutas mais específicas e garantir cursos alinhados com o que percebiam

ser as necessidades e demandas do território, bem como no sentido de contemplar outros perfis que não estavam associados à realidade de São Sebastião.

Mas eu lembro que logo no início do século, não sei bem o ano, quando a Administração disse: ó, vai ser construído um Instituto Federal aqui em São Sebastião e a gente tá chamando a população para debater, ver os cursos que tem, alguns o governo já tem ideia de implantar. Então eu participei sim. Pelo menos de três audiências que foram feitas ali no CAIC. Essas três eu participei e participei ativamente. [...] e outras lideranças, principalmente aquelas que trabalhavam com jovens e adolescentes. Então a gente contribuiu bastante e foi um grande ganho para

38 De acordo com o Relatório nº 001-2011/Grupo de Análise das Audiências/IFB, o processo foi dividido em uma etapa prévia de levantamento de possibilidades e uma etapa de audiência, defesa de cursos e a indicação por lideranças locais de alternativas que não tivessem sido anteriormente apontadas. Em São Sebastião, a pré audiência contou com 115 pessoas e a audiência com 250 pessoas, números expressivos em relação aos processos de outros *campi*.

a cidade. (Integrante da Rede Intersetorial)

Em vista dos relatos das lideranças com quem conversei, há, da parte delas, a percepção de que houve espaço para as propostas dos sujeitos da comunidade, de que o processo de consulta foi democrático e representou ganhos para São Sebastião. Entretanto, esta percepção se contrapõe à constatação de que havia várias forças em disputa e que processos de lobby e de filtragens por especialistas redirecionaram o resultado final – que, em vista de um contexto macro do DF e daquele momento no Brasil, em alguma medida deixou de contemplar o perfil da RA e várias demandas levantadas.

Aí na área tecnológica ficou de fora. E na área Agro também, que é uma... a segunda área rural, não foi contemplado. Mas a gente brigou muito para ter umas coisinhas melhores. [...] Não, havia espaço, foi debatido. Mas eu... A gente sabe que existe lobby. Todo setor existe lobby. E mesmo numa população – na época era menor do que a gente tem – existiam aquelas pessoas que estavam vinculadas ao poder público, vinculados a um político. [...] Então a gente saiu um pouquinho frustrado, não fui muito atendido não. Agora a comunidade participou. (Integrante da Rede Intersetorial)

Então, assim, dentro das limitações do IFB – porque como você falou, demanda recursos, demanda – eles estão fazendo. Estão fazendo de forma limitada, mas estão fazendo. Então isso, isso para nós do território, isso é muito bom. Nós queremos mais. Eu penso que o espaço tecnológico que está sendo criado é para atender, fazer a inclusão digital, tecnológica, democratizar os meios de comunicação, de comunicações, e trazer então isso pra gente. Para nós que não tínhamos nada, se torna uma coisa muito grandiosa. E você ter a perspectiva de ter os nossos estudantes usando o espaço daquilo ali. Então, assim, as ações práticas, efetivas, mesmo poucas, elas surtem um resultado no território. (Integrante do Fórum de Organizações Sociais)

Para estes integrantes da comunidade de São Sebastião, o acesso à estrutura do Instituto Federal de Brasília e a formações mais tecnológicas se mostram como um diferencial importante para a comunidade. Assim, o *campus* é reconhecido dentro do território a partir de sua função de ensino e mais por um público jovem que tem perspectiva de usufruir das formações ali ofertadas. O fato de que a instituição existe no território, está disponível e beneficia a comunidade local é, em certa medida, mais relevante que a formação profissional que está sendo ofertada em si. Para além disso, o próprio processo de luta para trazer o IFB para São Sebastião contribui para que a comunidade organizada sinta proximidade com a instituição.

Assim, a gente teve uma luta muito grande aqui em São Sebastião [...] para conseguir trazer o IFB para São Sebastião. A gente se organizou, a gente se mobilizou. Isso lá em 2007. A gente foi se articulando para trazer o IF para cá. E, assim, com outras regiões pleiteando também. [...] Então desde o princípio, desde a inauguração do IF que a gente tem uma parceria, uma proximidade, com esse espaço. (Parceria Ludocriarte)

Percebo então que a indicação das vocações do *campus* (Gestão e negócios, Apoio educacional e Ambiente, saúde e segurança) foi relativamente alinhada com o resultado da consulta, mas a oferta de cursos à comunidade ocorre mais na perspectiva de ampliar o leque da oferta do Instituto Federal de Brasília como um todo e sem o investi-

mento que seria necessário para, por exemplo, ofertar cursos na área de Ambiente, saúde e segurança como o técnico em enfermagem – curso de alta demanda na audiência pública. Na atualidade, a oferta de cursos no *campus* São Sebastião é a seguinte:

Quadro 9 – Oferta de cursos do *campus* São Sebastião no 1º semestre de 2025

Cursos Técnicos			Graduação	Formação Inicial e Continua- da - FIC
Integrados ao Ensino Médio	Integrado ao Ensino Médio Proeja	Subsequentes		
Administração	Secretariado	Secretaria Es- colar	Tecnologia em Secretariado	Assistente Administrativo
				Espanhol Básico
Secretariado		Licenciatura Le- tras – Língua portuguesa	Formação Inicial em Desenvol- vedora de Aplicativos e Sites	
			Introdução à Gestão de Proje- tos Socioambientais	
Desenvolvimen- to de Sistemas Educacionais		Desenvolvimen- to de Sistemas Educacionais	Licenciatura em Pedagogia	Língua Brasileira de Sinais – Nível Básico
	Programador de Dispositivos Móveis			
				Qualificação Profissional em Operadora de Computador

Fonte: elaboração própria a partir de dados disponíveis no site www.ifb.edu.br

Fica evidente uma lógica moderno/colonial naquilo que a instituição se dispõe a oferecer à comunidade local – mais pautada pelo quadro de servidores e pelo projeto de institucionalização e ampliação do IFB do que em anseios e demandas locais evidenciados pelas audiências. Assim, aspectos da dimensão simbólica deste espaço acadêmico que se constituía, ainda que em disputa por atores da comunidade local, foram fortemente direcionados pela instituição em vista de uma esperada institucionalidade e dos recursos de que esta dispunha e escolheu prover.

Todavia, uma vez instalado o Instituto Federal no território, as relações e interações entre a instituição, os servidores não pertencentes à comunidade e movimentos articulados ou não da comunidade e de seus indivíduos acontecem e incidem sobre o *campus* São Sebastião, que segue sendo disputado pela comunidade acadêmica e pela comunidade local. Emergem novas negociações e resistências, pois

[...] viver no espaço é uma experiência humana universal; implica a coexistência e a obrigação de conviver, ou seja, de “ver” e finalmente de comunicar e negociar com o outro, ainda que só para evitá-lo ou eliminá-lo. Na medida que uma posição no espaço sempre deve ser “negociada”, ela nunca é “natural”. O espaço é o âmbito da experiência da pluralidade, da copresença necessariamente negociada [...] (Odile Hoffman, 2018, p. 25, tradução minha)

2. Núcleo de Estudos Agroecológicos: quando a pesquisa faz extensão

Minhas hipóteses de pesquisa nasceram muito em vista de minhas vivências e daquilo que presenciei no *campus* São Sebastião. Assim, a experiência do Núcleo de Estudos Agroecológicos (NEA), que vi se materializando em inúmeras atividades, sempre esteve em meu horizonte de análise dada a quantidade de sujeitos, parcerias e atividades que ela mobilizou diretamente ao longo de 2016, 2017 e 2018 e com reverberações nos anos posteriores. Quando fui a campo, o fato de que as ações já não se encontravam em curso representou algum desafio de aproximação, que procurei remediar com o acesso ao extenso relatório de atividades, com minhas próprias recordações e com as memórias de pessoas que participaram do NEA. Desta forma, realizei conversas com três professores e dois estudantes extensionistas, com a representante de uma parceria comunitária e o representante de uma parceria institucional e com duas participantes de várias das ações do NEA, em minha busca por compreender as ações, os saberes, os sujeitos e suas relações no cenário de mediação entre comunidade e instituição por via da extensão.

"Era muito evento para nós. [RISOS]" (Participante - SB)

O NEA chamou-me a atenção não só pelo volume de ações e pessoas mobilizadas, mas por se tratar de um programa de extensão que se originou no trabalho de um grupo de pesquisa, o Grupo de Pesquisa Educação em Ciências (GPEC), que "foi criado em 2014, mas sua atuação começou a ganhar escala em 2016 [...]" (Robson Oliveira et al., 2024, p. 324), marcadamente com a atuação das professoras e professores extensionistas Laura Misk de Faria Brant, Maxem Luiz de Araújo, Robson Caldas de Oliveira e Vera Lúcia Ribeiro de Carvalho Bueno. Esta circunstância me pareceu uma exceção dentro da instituição onde, de maneira geral, as dimensões da pesquisa e da extensão são desenvolvidas por grupos distintos de servidores e raras vezes de forma articulada.

O GPEC, por sua vez, se refundou a partir de Projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) direcionado para trabalho com um estudante do ensino médio. A proposta foi construída levando em conta a experiência de professora extensionista em outro Instituto Federal, e inspirada por projeto anterior de docente do *campus* – que investigava questões entre sujeitos e meio ambiente em São Sebastião. Além

"[...] eu queria escrever uma coisa de extensão, de ir para comunidade, saber horta comunitária, conhecer o meu território. Aí eu fiz um projeto de pesquisa com cara de extensão." (Professora extensionista - VB)

disso, em vista de determinações do edital, o PIBIC precisava contemplar a temática da sustentabilidade, mas também se empenhava em buscar conhecimentos locais. "Aí a gente fez um trabalho sobre plantas medicinais. Aí à época a gente queria identificar

se na Horta tinha essa questão de plantas medicinais, por conta de todos os benefícios, enfim. Que passa o conhecimento científico e chega ao conhecimento do... assim, o conhecimento natural, que passa de geração em geração” (Estudante extensionista – EL). Naquele momento, a opção por desenvolver pesquisa foi feita em função de edital que estava vigente e que possibilitava o pagamento de um bolsista. Outros editais que se seguiram motivaram a continuidade dos trabalhos do grupo.

Era um grupo de pesquisa que só existia no papel, nunca tinha desenvolvido nada. Aí eu assumi a coordenação do grupo. Estou coordenador desde então. E aí a gente começou a reunir aqui mesmo na... o quê que a gente vai fazer? Cada um dava uma ideia, dava outra, aí apareceu a [liderança comunitária], e foi muito acontecendo. E nisso teve a oportunidade da chamada do Núcleo de Estudos Agroecológicos e a gente teve esse *insight* aí. Bem, vamos tentar focar na agricultura urbana, vamos tentar focar na educação ambiental, que é o que a gente vê que precisa aqui. (Professor extensionista – RC)

Ao procurar compreender como e por quem foram pensadas e organizadas as ações de extensão do Núcleo de Estudos Agroecológicos, preciso considerar que os professores extensionistas responsáveis pelo NEA reconhecem uma confluência de sujeitos e fatores que contribuiu para que as atividades do núcleo se desenvolvessem: experiências acumuladas por docentes em outro instituto e na própria Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), a retomada dos trabalhos do grupo de pesquisa aliada ao início de articulações com liderança comunitária e o surgimento de chamada pública³⁹ relacionada a demandas da comunidade que estavam sendo identificadas pelo grupo. Neste sentido, fica evidente como a relação com a comunidade foi basilar para que o NEA identificasse necessidades e perspectivas de trabalho com a comunidade, pois o grupo “[...] começou a conhecer a Horta e a gente viu que tinha potencial de projetos nessa área. Que tinha muita demanda de projeto nessa área, porque a [liderança comunitária] ela serviu como uma ponte, já que ela era uma pessoa da comunidade que tinha envolvimento com vários atores aqui da região” (Professor extensionista – RC).

"[...] muito do que aconteceu foi por conta da minha experiência que eu tive na Setec. [...] Então eu tive o contato com pessoas fantásticas, assim, trabalhavam com ensino, pesquisa e extensão e gestão. E aí eu aprendi lá dentro o quê que era o Instituto Federal. [...] E aí quando a gente chegou aqui falou assim, eu pensava que a gente não tava fazendo nosso papel enquanto Instituto Federal. Aqui é uma escola só, simplesmente. A gente não tá ouvindo a comunidade. (Professor extensionista - RC)

Assim, considero que as atividades do NEA foram inicialmente pensadas e organizadas por grupo de professores que tinha vocação mais extensionista. Embora fosse um grupo reunido ao redor da pesquisa – seja porque havia incentivo e financiamento institu-

39 O NEA foi contemplado pela Chamada Pública MCTI/MAPA/CNPq Nº 02/2016, cujo objetivo era apoiar projetos que integrassem atividades de pesquisa científica, educação profissional e extensão tecnológica relacionadas à Agroecologia e aos Sistemas Orgânicos de Produção por meio da implantação ou manutenção de Núcleos de Estudo em Agroecologia e Produção Orgânica.

cional para a pesquisa, seja por trajetórias próprias com pesquisa em diferentes áreas do conhecimento acadêmico – havia o desejo de agir, de realizar junto à comunidade de São Sebastião, o que era favorecido por um trabalho em equipe e pela identificação de demandas latentes. Todavia, faltavam a este grupo os saberes técnicos, o que incentivou a busca por outros sujeitos afeitos à temática agroecológica.

E aí a gente verificou que a gente tinha muita boa vontade, mas não tinha capacidade nenhuma de técnica para executar as coisas. Então primeiramente a gente reuniu um grupo de alunos que tinham interesse. [...] Aí a gente foi vendo que para cumprir com o edital então, e vendo o que a gente tinha aqui na comunidade, a gente começou a procurar pessoas que entendiam. (Professor extensionista – RC)

A chegada destas pessoas ao grupo trouxe outros modos de pensar e fazer. A chamada pública potencializou a vontade de realização que existia e ainda contribuiu não só com recursos, mas também para a própria estruturação da proposta.

“Com a implantação do Núcleo, houve a coordenação de inúmeras frentes – cursos, eventos, visitas técnicas, palestras, capacitações, atividades de campo, intervenções no espaço urbano, pesquisas aplicadas, etc. [...]” (Robson Oliveira et. al., 2024, p. 326).

Desta forma, o NEA se organizou de maneira a atender demandas que eram percebidas no contato com a comunidade e que em alguma medida chegavam ao *campus*, visto que haviam aflorado nas audiências públicas para instauração do *campus* e seguiam existindo no território sem terem sido contempladas pelas ofertas da área de ensino.

"Só que a gente só participou desse edital porque já tinha demanda. A gente entendeu que o Arranjo Produtivo Local a nossa volta, que tava nos demandando, e que o *campus* não dava resposta em termos de cursos regulares, era a área de meio ambiente e saúde [...]" (Professora extensionista - LB)

Figura 10 – Registros de atividades do Núcleo de Estudos Agroecológicos



Fonte: fotomontagem a partir de fotografias que constam no relatório do projeto⁴⁰

2.1. Saberes em evidência: saberes da terra e da extensão elaborados a partir da prática

Buscando compreender quais foram os sujeitos e saberes evidenciados no Núcleo de Estudos Agroecológicos e de que maneira os saberes destes sujeitos foram articulados aos saberes acadêmicos, percebo que havia uma premissa inicial de que a temática da agroecologia fosse salientada – especialmente em vista da chamada pública que provia o financiamento das atividades. Houve então um movimento intencional com formações internas para o grupo de professores, estudantes extensionistas e outros parceiros que compunham o NEA.

"Eu não tinha nenhuma noção de agroecologia, então eu aprendi muito."
(Estudante extensionista - AA)

Bom, o NEA ele tinha a prática teórica. Eu lembro que nós tínhamos aulas teóricas, nós tínhamos aula com... agora eu esqueci. Você até falou o nome dele. [Professor do Senar]! Nós tivemos aula com o [Professor do Senar]. Nós tivemos aula também com um formador da..., acho que é XXXX, da Emater. Nós tínhamos aula também com a professora [extensionista]. Eu acho que até hoje eu ainda tenho algumas fichas aqui de estudos do NEA – guardei com muito carinho. Então a gente tinha a vivência teórica e a prática. Além disso, eu aprendi a ler edital no NEA. Que o [professor extensionista], um grande captador de edital, então ele distribuía: "Olha, você vai estudar esse edital. Você vai estudar esse..." (Estudante extensionista - AA)

Participar do NEA implicou, portanto, o desenvolvimento de determinados saberes acadêmicos e em alguma medida na formação e desenvolvimento de habilidades para a própria promoção da extensão. E esta formação estava direcionada para todos os membros do grupo, fossem professores extensionistas, estudantes extensionistas ou parceiros.

⁴⁰ O relatório foi gentilmente disponibilizado pelos professores extensionistas responsáveis pelo NEA e as fotografias foram retiradas do documento e de divulgações das atividades e aqui reproduzidas com sua autorização.

Portanto, identifico que o fato de os professores extensionistas não serem docentes da área específica contribuiu imensamente para que se abrissem para outros sujeitos e saberes. Há uma consciência disso. “Eu acho que essa nossa diversidade foi o que ajudou, entendeu. A gente não sabia nada também ajudou bastante também, porque a gente correu atrás” (Professor extensionista – RC). Neste sentido, acredito que houve visibilização positiva de sujeitos da comunidade e de seus saberes dentro das ações do NEA.

Tanto assim que eu considero, por exemplo, que a Semana de Ciência, Arte e Cultura de 2019, que para mim, tipo assim, nossa(!) eu consegui organizar uma semana daquela por causa da minha experiência do NEA, porque abriu meus horizontes. (Professora extensionista - LB)

Principalmente por conta disso, da gente... Pelo menos o olhar com o NEA. A gente precisou deles para poder... os saberes da... Até hoje a Dona XXXX vem dar oficina aqui sobre o chá, sobre outras coisas. A [liderança comunitária], a própria XXXX que a gente já citou, que tinha o conhecimento das plantas. Então a gente sempre precisou de pessoas. A própria aluna [extensionista] dava os cursos de saboaria, para ensinar a fazer sabão. Ah, o curso de minhocário, então, enfim, aluno que era egresso do Viveiricultura que fazia às vezes. Então, assim, eu acredito que a gente sempre valorizou muito o saber. (Professora extensionista – VB)

Além disso, havia incentivo constante e receptividade para que os saberes dos estudantes extensionistas e de todos que compunham o NEA fossem identificados e direcio-

“E os professores: “O que que nós podemos fazer? Qual... O que que é do âmbito de vocês? [...] Então tudo aquilo, toda aquela nossa bagagem mesmo de vida, de conhecimentos, nós usávamos diretamente no NEA” (Estudante extensionista – AA)

nados para ações, contribuindo para a proposta. “Assim, tinha as reuniões. Aí as pessoas colocavam ali as demandas. E aí fazia. Às vezes os próprios que estavam participando do NEA que colocavam, tipo fazer uma praça, fazer uma limpeza, fazer manutenção das nascentes. Então era o próprio grupo do NEA que sugeria as ações” (Parceria Horta). Desta forma, estudantes e parceiros com quem conversei consideram que havia espaço e acolhimento a suas contribuições e que processo era coletivo. “Que a gente teve essa oportunidade de dar a

nossa contribuição a partir da fala, de opinar de uma certa forma, e de trocar informações, planejamentos assim do que a gente vai fazer, quem vai ser preciso para fazer determinada atividade, enfim para se programar para tudo” (Estudante extensionista – EL).

Para além disso, há a percepção de que a experiência do NEA contemplou uma variedade de temáticas e projetos, o que permitiu ampliar as relações dos membros do grupo com diversos saberes. Neste sentido, o núcleo permitiu a seus participantes vivenciar e perceber que trabalhos interdisciplinares, bem como interações entre ensino e extensão, são possibilidades reais.

“[...] é que o NEA é interdisciplinar – são várias pessoas de várias áreas – e através desses projetos que eu participei, eu consegui fazer essas parcerias na escola.” (Estudante extensionista - AA)

Mas o NEA era um núcleo que abarcava várias temáticas. O [professor extensionista], ele sempre teve um coração muito aberto para projetos. [RISOS] Então tudo que vinha, o [professor

extensionista] queria abarcar. E eu me senti muito contemplada. Porque eu tive a oportunidade de ter visões panorâmicas de vários saberes. Assim, o NEA é o Núcleo de Estudos Agroecológicos, nada a ver com língua portuguesa. Mas lá eu me encontrei. (Estudante extensionista – AA)

Importante frisar que, de maneira geral, saberes não acadêmicos seguiram sendo reconhecidos no cerne do NEA, inclusive por seus detentores, em outras chaves que não a do conhecimento, sendo muitas vezes referidos como prática ou experiência. “A [parte] teórica ficava mais por conta do IFB. E a gente fazia mesmo era a parte prática” (Parceria Horta). Por outro lado, percebo que, de maneira não premeditada, o núcleo pautou-se na

“[...] eu tenho certeza que eles têm muito saberes sobre plantio. Nós vamos preparar a terra – que é o primeiro passo – e eles vão falar o que é que eles plantam lá, e por que não plantam. [...] Isso nós vamos levantar a questão, e depois nós vamos fazer com que ela conclua por que que está acontecendo isso.”
(Parceria Senar)

construção de saberes por meio da prática, recorrendo ao exercício prático como uma estratégia pedagógica em momentos da formação interna e no desenvolvimento das atividades com os sujeitos. Em algumas ocasiões, entendo que o uso desta estratégia não foi intencional, em outras, me parece ter sido adotada em vista de um público que muitas vezes não havia finalizado a educação básica ou que evidentemente

te buscava saberes de aplicação prática – porque, em última instância, isto significa sua subsistência –, ou ainda porque os parceiros que foram acionados partem do aprendizado pela prática como premissa de trabalho.

Olha, o Senar tem como característica – sobre o ponto de vista pedagógico – aprender a fazer fazendo. [...] E eles querem, ô Carol, tudo que seja prático. Eles receberam uma apostila. Um dia desses eu puxei a orelha de todo mundo, que eles fizeram recuperação de pintura das paredes. Professor, qual é a dosagem? Eu digo, tá lá na apostila. Tá lá na apostila. Mas eles querem é fazer. [...] Eles, a maioria deles se ressentem de técnicas simples, que eles podem aplicar lá. Porque eles são produtores. [...] Então é diferente do produtor, que ele pega o terreno que é dele e transforma em algo rentável. (Parceria Senar)

Há, desta forma, uma dinâmica de trabalho, no miúdo, que parte dos saberes das participantes para construir outros saberes.

Assim a vivência do NEA apontou para a perspectiva de que os saberes dos sujeitos não acadêmicos podem constituir trocas e ser articulados aos saberes científicos validados pela academia em busca de aprimoramentos.

Ah, porque, assim, a gente enquanto instituição – aqui, no caso, de Ensino Médio, ensino superior, técnico, enfim – a gente tem muito esse conhecimento teórico, esse conhecimento, assim, que a gente adquire nos livros, nos artigos científicos, enfim. E você ter o contato com quem tem a prática, a experiência é muito bom. Porque às vezes o que tá no livro ou no estudo científico não se reflete na prática. Aí, assim, você ter esse conhecimento de muitas às vezes que eles aprendem por tentativa e erro – um agricultor em determinado momento – faz com que a gente junte os dois lados e consiga um melhoramento. (Estudante extensionista – EL)

A relevância de saberes não acadêmicos está inclusive bastante evidente para a

parceria comunitária que se juntou ao NEA, possivelmente em razão de uma trajetória marcada pela aprendizagem a partir de experiências práticas. Daí sua reflexão de que “[...] tem muita gente com saberes muito importantes. [...] É aí onde eu acho importante a universidade estar junto com a comunidade. É nessa hora. Porque aí pode fazer essa interação dos saberes com a universidade. Então é uma troca muito boa” (Parceria Horta).

Considero, assim, que as vivências em comunidade aliadas a saberes não acadêmicos demonstram o que começamos a divisar nos espaços da academia e do ensino superior: que é cada vez mais fundamental e urgente buscarmos relações interculturais que ultrapassem uma visão de saber centrada no espaço e na validação acadêmicos como meio único e universal para a construção de conhecimentos (Daniel Mato, 2008).

Desta forma, para as participantes com quem conversei, seu foco estava na busca por saberes de que ainda não dispunham, novos conhecimentos. Assim avaliam que as ações do Núcleo de Estudos Agroecológicos permitiram aprimorar saberes que já traziam – visto que em determinados momentos foram trabalhados saberes da terra dos quais não dispunham, mesmo estando profundamente vinculadas ao campo. No entanto, ainda que os saberes construídos tenham complementado aqueles que já existiam, não posso deixar de notar que há uma premissa moderno/colonial subjacente de que o espaço do campo é um espaço de menos saberes e conhecimentos, de tal forma que, neste cenário, não houve um trabalho intencional prévio de identificação de saberes e talentos das participantes.

Participante DP: Igual a Mulheres em Campos ensinou a gente como administrar a terra, como cultivar, como vender, entendeu.

Participante SB: Novos conhecimentos. Conhecimentos que a gente não tinha.

[...]

Carol: Porque vocês já traziam vários conhecimentos, né?

Participante SB: Sim.

Carol: Principalmente porque já tinham a experiência do dia a dia.

Participante DP: Isso.

Participante SB: Mas a gente era... Eu pelo menos, eu falo por mim, eu era muito tosca, assim, em dar valor [a]o meu produto. Eu não sabia dar valor. E com todo o projeto Mulheres em Campo, então eu aprendi a somar direitinho e não perder e a ganhar.

[...]

Participante SB: Tem coisas, assim, que eu não sabia plantar e com eles aqui eu aprendi. Porque tem que ter o berçário.

Participante DP: E também a fazer aquelas estaquias, que a gente também não sabia fazer. Sempre comprava mudas prontas. E aqui eles ensinaram pra gente como é que faz essa estaquia.

Mesmo sem colocar em evidência os saberes das participantes, identifico pontos positivos na experiência formativa que o NEA proporcionou e nos saberes que foram destacados. O primeiro deles está no fato de que as pessoas tinham

"Não, foi que a gente escolheu. Que a gente achou ideal pra gente aplicar."
(Participante DP)

a possibilidade de escolha dentro daquilo que lhes era oferecido. Isto permitiu que optassem pelo que fazia sentido e era mais aplicável a suas realidades. Outra característica favorável na visão das participantes foi a ampliação de momentos da formação para além do que seriam considerados saberes da terra, com estudos de informática e português, por exemplo, que também constituíram momentos de incentivo a sua expressão.

Participante SB: Não. Acho que no momento a gente tava achando bom tudo. Assim, tudo a gente aproveitava.

Participante DP: Tinha até informática nesse curso.

Participante SB: Tinha aula de português.

Participante DP: É que a gente aprendeu. Eu mesmo aprendi muita coisa.

Participante SB: Muita coisa. É muito.... É muito, assim, veio muito a calhar pra gente. Que, assim, eu no meu caso, sou do campo mesmo. Então aprendi muita coisa.

Participante DP: E também a gente era muito tímida, né [Participante SB]. Depois, com esse curso, a gente aprendeu, assim, comunicar melhor.

[...]

Participante SB: Tinha um espaço, cada uma falava. Às vezes a gente tinha timidez de dizer alguma coisa.

Participante DP: É. Mas a gente chegou também, o professor XXXX ele colocava a gente para apresentar na frente. Uma coisa que... Nossa, eu tinha muita dificuldade de apresentar, de falar. [RISOS]

Finalmente, embora eu avalie que isto tenha ocorrido com limitações, as participantes consideram que houve trocas de saberes e que isso era em alguma medida incentivado. As trocas, inclusive, se ampliavam para além dos saberes em si, como deixa evidente o compartilhamento de mudas que mencionam:

Participante SB: Sim, compartilhávamos.

Carol: Consegue lembrar de alguma coisa específica, assim?

Participante SB: Tipo receitas, os biscoitos. Porque, assim, a gente teve uma aula que foi pra gente produzir alguma coisa para vender numa feirinha. Então cada uma produziu alguma coisa. Aí a gente foi trocando ideias. [...] Mudas, pedia mudas pra gente. Ah eu quero plantar isso, você tem lá? A gente trazia mudinha pra elas [as colegas de curso] também.

2.2. Encontros e desencontros: o desejo de realizar

Buscando perceber os sujeitos da extensão e suas relações, recorro à seguinte questão: como as pessoas se agregaram ao Núcleo de Estudos Agroecológicos e que relações construíram entre si e com o projeto? Para tanto, examinei em nossos diálogos que incentivos houve e como as pessoas chegaram ao NEA, suas conexões e desconexões com os demais sujeitos das ações de extensão e suas motivações para permanecerem no projeto.

A conversa que realizei com os professores extensionistas deixou bastante evidente sua afinidade pessoal e o desejo que seguem compartilhando de servir à comunidade, o que os motivou a se lançarem à proposta

“Mas, assim, falando sério, o NEA só fez aquele tanto de coisa porque cada um ocupou um nicho.”
(Professora extensionista - LB)

do NEA. Ademais, algo que ponderaram comigo foi como seus perfis profissionais eram complementares e o quanto isto contribuiu para sua organização enquanto equipe e para o volume de atividades promovidas. Desta maneira, reconhecer os perfis de cada uma e cada um, percebendo-os em relação uns aos outros e à proposta de extensão delineada, provou ser estratégico – e pode também ser inspirador.

Professora Extensionista LB: Na verdade, o que eu acho que aconteceu foi um mix...

Professora Extensionista VB: Um casamento.

Professora Extensionista LB: Foi muito legal mesmo.

Professor Extensionista RC: Isso, isso.

Professora Extensionista LB: E eu não acho que o nosso perfil é parecido, tá.

Professor Extensionista RC: Mas se complementa.

Professora Extensionista LB: Mas a gente tem muita boa vontade, a gente quer fazer...

Professor Extensionista RC: Quer fazer.

Professora Extensionista LB: ...o bem para a comunidade. Quer servir a comunidade.

Entretanto, reconhecer que não tinham o preparo acadêmico ou os saberes que atenderiam às demandas apresentadas pela comunidade permitiu que o grupo buscasse outros sujeitos e estratégias. Foram criadas parcerias, bolsistas foram integrados, identificaram-se pessoas e instituições que poderiam suprir as lacunas formativas de maneira a desenvolver as condições para o atendimento daquilo que a comunidade solicitava em termos do “ensino da terra, das ciências da terra” (Estudante extensionista - EL). Assim, estudantes interessados na temática, que estavam tanto no ensino médio, quanto na graduação, chegaram ao projeto como bolsistas. A existência de recursos para isso facilitou que estes sujeitos se juntassem à iniciativa, tendo sido importante como motivação inicial e para garantir sua permanência. “Por mais que elas gostassem, se identificassem, se não tivesse bolsa elas não iam poder dispensar o tempo que elas dispensavam. Não tinha como” (Professora extensionista – LB).

Na experiência dos estudantes extensionistas com quem conversei, o impulso inicial para sua participação ocorreu mais a partir de sua relação com outros sujeitos, no convite inesperado da parte do professor extensionista ou no chamamento entusiasmado de colega de curso.

"Eu acho que o que eu mais aproveitei foi o contato, assim. O contato com as pessoas, tanto com o público externo – que a gente teve reuniões e até momentos de troca de conhecimento com a Emater.[...] E esse contato, essa aproximação com os professores [...]" (Estudante extensionista - EL)

Na verdade, eu cheguei pela [estudante extensionista]. [Estudante extensionista] que.... Entusiasta! Ela que incentivou. Eu.... Ela: “Você já conheceu? Vamos lá!” E tinha reunião do NEA todas as semanas. “Vamos lá conhecer.” Eu fui e fiquei apaixonada pelo NEA e fiquei até o término da minha graduação. (Estudante extensionista – AA)

Houve incentivo institucional com certeza. Primeiramente pelo [professor extensionista]. À época eu nem imaginava, assim, que iria receber um convite para fazer um grupo de..., participar da iniciação científica. (Estudante extensionista – EL)

Há ainda outras motivações à participação de ordem mais pessoal que influenciaram a chegada e a própria permanência dos estudantes extensionistas. Neste sentido, por um lado o NEA e seu enfoque apontavam para a possibilidade de ressignificação da própria identidade e de trajetória familiar; por outro, vivências anteriores com a extensão permitiam antever uma atuação ativa na própria comunidade a partir do trabalho do núcleo.

Eu tinha muito essa questão do... de conhecer, de ter esse interesse de conhecer aspectos da natureza, enfim. Aí pra estudar horta foi uma ideia legal, porque os meus pais e avós, eles vieram da roça. (Estudante extensionista – EL)

Bom, eu sempre fui muito ativa. Eu participava... eu sempre gostei de participar de muitos projetos, desde meu primeiro. Acho que a porta aberta para isso foi o projeto de enfrentamento da violência contra a mulher, que eu comecei a me apaixonar. Eu sou apaixonada por extensão. Eu comecei a participar, comecei a ver que eu poderia atuar na minha comunidade de forma, assim, ativa mesmo. E o NEA, ele fez esse link. (Estudante extensionista – AA)

Não há, no entanto, como negar a pertinência das bolsas, tanto para a mobilização

"E aí é fácil de envolver as pessoas porque eu consigo comprar material, eu consigo dar bolsa, eu consigo..." (Professor extensionista - RC)

de sujeitos – inclusive de pessoas que não estavam vinculadas ao campus por matrícula –, quanto para garantir sua permanência no Núcleo de Estudos Agroecológicos. Se os saberes que estavam sendo acessados e desenvolvidos faziam sentido e as conexões com os

outros sujeitos eram proveitosas, as necessidades de subsistência da realidade também se impunham aos membros do grupo.

Bom, além dos saberes tinha as bolsas. [...] Era no vespertino e eu não conseguia trabalhar ou fazer estágio, além de ter uma filha. E o projeto de extensão, para quem tá estudando, querendo ou não, é um auxílio muito grande. [...] Porque a maioria que participava nesse projeto eram alunos do IFB. Tínhamos algumas pessoas da comunidade, mas a grande maioria sim. E o legal do NEA eram justamente as bolsas. Que eu lembro que tinha algumas pessoas que eram... que não eram do IF, mas que eles captaram e conseguiram distribuir. (Estudante extensionista – AA)

No caso de parcerias com a comunidade e com outras instituições que atuam em São Sebastião, é possível reconhecer que, como havia uma demanda latente de desenvolvimento de trabalhos com temas do campo, a temática do núcleo foi um incentivador inicial a sua participação. As ações do NEA potencializaram, portanto, a adesão dos sujeitos da comunidade – visto que respondiam a suas necessidades – e ainda a articulação com parceiros institucionais – pois a parceria contribuía para que o *campus* ficasse mais conhecido na

E aí veio depois a Emater. [...] ela tem muita inserção com os produtores, mas ela tem dificuldades de... tinha dificuldades ali de fazer formações para eles. [...] O lugar tá melhor hoje, mas é pequeno. E aí eles precisam de ponto de apoio. (Professor extensionista – RC)

Região Administrativa e as instituições parceiras também realizassem seus próprios objetivos. Além disso, estas articulações favoreceram que o IFB se tornasse mais conhecido ao se vincular a iniciativa comunitária de referência. “Por-

"Esse negócio virou uma rede [puf!] De uma hora pra outra muita coisa."
(Professora extensionista - LB)

que São Sebastião já tem um movimento social muito forte. E a gente veio atendendo a demanda deles. Acabou! É a fome com a vontade de comer. Aí foi aquela explosão! Aque-la química. Explosão. [RISOS]" (Professora extensionista – LB). Assim, de alguma forma, constituiu-se ali uma rede em torno dos saberes da terra.

Mas, enfim, aí teve também, por conta da [liderança comunitária] e também por conta da [professora extensionista], a gente conheceu também o pessoal do Acampamento Tiradentes. A gente começou a visitar alguns assentamentos, alguns acampamen... o acampamento e alguns assentamentos aqui na região. Aí a gente viu também que tinha necessidade para mulheres, tinha necessidade para produtores. Foi assim, a partir do momento que a gente começou a executar as coisas, a gente parou de ir atrás e as pessoas come.... Toda a semana eu recebo alguém aqui querendo fazer alguma coisa. (Professor extensionista – RC)

A gente, enquanto Horta, a gente já tem um nome muito conhecido, já de base. Mas foi importante. Eu acho que foi importante pro IFB, assim o reconhecimento que ele teve na cidade, que foi um *boom* muito grande. (Parceria Horta)

No caso da parceria comunitária, identifico que a motivação inicial para sua adesão à proposta do NEA estava associada a grande expectativa de que esta relação permitisse a realização de sonhos para a própria organização comunitária que implicariam em mudanças profundas. Assim, a parceria lançou-se à oportunidade que se apresentou com entusiasmo e sem ressalvas – especialmente porque não tinha experiência anterior de parceria com uma instituição de ensino, o que significa que todos os lados traziam in experiências na constituição deste tipo de relação.

E aí quando eles procuraram a gente, eu fiquei entusiasmada, Achei super importante, estar junto. Porque eu acredito muito nessa questão da ciência, a educação. É tanto que a gente tá levando a horta para esse viés de educação. Eu sempre falei isso com professor [extensionista], que eu gostaria que transformar a horta numa escola mesmo de agroecologia. E eu achei que que a gente ia fazer isso. Quando veio a proposta do NEA, do IFB, eu fiquei super entusiasmada. Fiquei: Nossa, agora vai, vai! E não foi bem isso que aconteceu. Eu tive um balde de água fria, que eu tive. (Parceria Horta)

Contribuiu para a conexão com a proposta do NEA o anseio por realizar, por agir, que ela também percebeu nos professores extensionistas à frente do núcleo. "[...] e acabou eu fui muito com coração. Eu acho que o professor [extensionista] também foi muito com coração também, professora [extensionista], professora [extensionista], né" (Parceria Horta). Além disso, há um reconhecimento por parte da parceria de que iniciativas originadas de uma institucionalidade oficial, como a do IFB, são recebidas de forma diferente pela comunidade. "É diferente você ir com o grupo do IFB do que eu ir sozinha. É diferente. Aí as pessoas vão sentir mais... mais valorizadas. Que as pessoas gostam disso, infelizmente as pessoas gostam disso de status [RISOS]" (Parceria Horta).

Com relação aos parceiros, percebo a construção de duas relações distintas que suspeito estarem ligadas ao fato de que algumas parcerias foram feitas com organizações

que possuem uma institucionalidade semelhante à do Instituto Federal, e outras com organizações comunitárias, cuja legitimação, formalização e *modus operandi* se assentam sobre outros fundamentos. Compreendo que as diferenças nas conexões entre parceiros não decorrem de como status dessemelhantes das organizações podem implicar em diferentes graus de formalização das parcerias. Percebo que as distintas relações resultam mais de dinâmicas de trabalho e objetivos descoincidentes – por vezes até divergentes –, o que contribui para desentendimentos.

No caso da parceria com o Senar, de institucionalidade mais semelhante ao IFB, a articulação era algo buscado e que já havia sido experimentado em outro *campus*, mas cuja continuidade foi comprometida. Além disso, a relação anterior entre servidores de ambas as organizações em ambiente institucional contribuiu para a realização e formalização desta nova parceria.

Já há muito tempo que a gente estava querendo essa parceria. [...] Nós começamos não foi nem aqui. Começamos em Planaltina [...]. Mas mudou lá a direção e eles não quiseram continuar. [...] Aí eu já conhecia o [professor extensionista], meu amigo de muito tempo, de Pesquisa lá do Ministério da Educação. E ele disse: ah não, vamos levar isso para lá. (Parceria Senar)

Observo ainda que esta relação mais pessoal entre os sujeitos tem colaborado para uma identificação da parceria com o próprio *campus* São Sebastião, bem como para a percepção de outras iniciativas que ocorrem ali e que se desdobram em ações relevantes.

Além disso, noto que o interesse pela manutenção da parceria está associado ao fato de que ela contribui para que o parceiro concretize seus próprios objetivos em um local onde vários processos são facilitados. “Sempre é o demandante quem pede. Ah, eu quero isso. Aí temos ou não temos, tá. Aí a gente programa. Aqui é fácil porque, como a gente já tem um bom

"Eu sempre tive uma boa relação com o IFB, muito boa. Principalmente aqui com o [professor extensionista] que é meu amigo de muito tempo. E eu acho que só consolidou esse tipo de relação. [...] Uma série de coisas que eu doe tá aí. Materiais que sobram dos outros cursos eu deixei. Porque eu já sei que eles vão usar." (Parceria Senar)

entendimento, uma vez por ano a diretoria do Senar vem aqui, define qual é a meta do ano, e a partir daí a gente desenvolve os programas” (Parceria Senar). O *campus* então realiza divulgações, gerencia o edital, realiza processo de matrículas e disponibiliza seu espaço físico para as atividades. No entanto, não deixam de existir ruídos na comunicação e a questão do provimento de insumos é algo sob constante negociação.

Por sua vez, a parceria comunitária considera que era membro efetivo do Núcleo de Estudos Agroecológicos e que havia espaço para suas sugestões e suas contribuições nos momentos de planejamento. Entretanto, percebo que diferenças no modo de funcio-

nar do *campus* e da organização comunitária concorreram para alguns dos ruídos na comunicação relatados, como questões relativas ao direcionamento de recursos, à condução do núcleo e a como lidar com disputas internas que ocorreram. “Uma coisa que eu senti muito, assim, que o grupo lá do IFB ele tinha um pouco de medo de magoar os participantes do projeto. [...] eu senti muito isso no decorrer dos trabalhos, que o pessoal tinha muita confusão no grupo e as pessoas tinham um pouco de medo de se posicionar” (Parceria Horta).

Tipo assim, a gente conseguiu uma Emenda Parlamentar que a gente não pôde executar e a gente passou pro IFB. Então a gente achou que dentro daquela emenda a gente poderia... Não sei se foi falta de diálogo; também pode ter sido. [...] E aí a gente esperava mais recursos pra Horta, e não teve. (Parceria Horta)

As questões próprias da dinâmica do trabalho de Organizações da Sociedade Civil (OSC) muitas vezes envolvem dependência de trabalho voluntário, instabilidade de participação e sobrecarga das pessoas que estão à frente das iniciativas – o que implica ainda em ônus financeiros para as lideranças e um foco preponderante na realização. “Então eu vou muito pro: vamos fazer logo e vamos fazer logo. Então eu não sou muito nessa questão de ficar muito perdendo tempo não” (Parceria Horta).

Assim, identifico que um foco na ação, na realização, também contribuiu para que algumas conversas e decisões relevantes efetivamente não acontecessem. “Eu acho que faltou mais conversa entre a gente, mais sentar e mais planejamento. Planejar primeiro

“Porque acaba que a Horta sempre foi assim: as pessoas, elas... acho que elas não têm a visão que eu tenho, não têm o amor que eu tenho também. [...] acho que elas estão porque, tipo assim, elas me veem e aí, assim: ah, eu vou. Embarca porque acredita, assim. Mas, assim, é muito pontual.” (Parceria Horta)

para depois ir para ações. Não, a gente agiu [RISOS] na loucura mesmo. Acho que acabou isso que atropelou bem as coisas” (Parceria Horta). Neste sentido, os professores extensionistas reconhecem que a dinâmica de trabalho que desenvolveram não foi ideal para todos os sujeitos, “Assustamos muita gente” (Professora extensionista – VB). Desta maneira, na atualidade de minhas conversas identifiquei um hiato na relação entre a parceria comunitária e professores extensionistas do Núcleo de Estudos Agroecológicos.

Assim, embora haja um reconhecimento do valor da parceria e daquilo que foi realizado, fica também muito evidente que há uma frustração com a descontinuidade das atividades por parte da parceria comunitária e a constatação de que muitas das relações ali ficaram desgastadas, o que se materializa também na interrupção da ligação entre os sujeitos. “[...] a gente tá na nossa. Nós estamos continuando no nosso trabalho. Tá... Não tivemos mais nenhum projeto junto. Eu acho que o IFB tá lá e nós estamos aqui. [RISOS]”

(Parceria Horta).

Por sua vez, na experiência das participantes das atividades promovidas pelo NEA com quem conversei – que são pessoas vinculadas ao meio rural⁴¹ –, elas relataram dois meios pelos quais chegaram às atividades do núcleo: por indicação de pessoas que conheciam o IFB ou por intermédio de alguma parceria que estava em curso, como no caso da Emater. Como motivação inicial indicaram a busca por conhecimentos de que ainda não dispunham.

Eu conheci através da minha tia, que trabalha aqui no IFB. Aí ela falou sobre os cursos e a gente procurou e fez os cursos. (Participante DP)

Porque, assim, a gente veio mesmo pra Feirinha daqui através, assim, da Emater. Mas pela... No meu caso foi pela associação, AFAL [Agricultores Familiares Associados Liberdade do Assentamento Quinze de Agosto], que é do Quinze de Agosto. E aí aí viemos através da Emater. Aí daqui a gente começou a conhecer todo mundo. (Participante SB)

A sua permanência parece ter sido bastante motivada pelos saberes a que tinham acesso a partir das ações do NEA e também por sua participação no projeto representar um tempo e um investimento que faziam em si mesmas. Naqueles momentos podiam se dedicar aos diálogos e relações, às trocas, sem serem atropeladas pelas demandas cotidianas. Neste sentido, o espaço das atividades do NEA era de valorização de quem eram enquanto sujeitos.

Participante SB: Eu sinto falta. [RISOS] Eu sinto saudade.

Participante DP: É porque a gente...

Participante SB: Conheceu tanta gente.

Participante DP: ...Aqui a gente tinha tempo para conversar. Porque no nosso dia a dia não tem. É muito corrido, muito corrido. Nossa, muito corrido mesmo! Então aqui era bom mesmo.

Participante SB: Fazia tanta amizade, conhecia quase todo mundo. Que a gente conversava com todo mundo.

Participante DP: É. E a gente ensinava também, porque tinha muitas alunas que não eram do campo que faziam o curso com a gente. Então elas queriam aprender com a gente, entendeu. E a gente ensinava também.

Assim, para além de um reconhecimento das participantes em suas identidades enquanto pessoas de saberes que ensinavam a outras, entrevejo que os vínculos e afetos também eram importantes incentivadores a sua participação – contribuindo para que as atividades e o próprio espaço do *campus* São Sebastião fizessem sentido para as participantes. Percebo ainda que estes vínculos e afetos também se estendiam ao próprio grupo que compunha o NEA. “Amavam a gente, a gente amava elas. Foi muito bom. É isso que você quer saber? É isso que é se identificar? [RISOS]” (Professora extensionista – LB).

41 Na experiência do Senar, há uma participação expressiva de sujeitos do meio rural nas atividades que vêm desenvolvendo com o *campus*, “90% ou mais são pessoas da área rural. E já é uma característica do IFB aqui fazer esse tipo de atendimento, como também o de Planaltina”(Parceria Senar). Além da ampla área rural de São Sebastião, presumo que esta participação ainda decorre de mobilizações pregressas realizadas pelo NEA.

Assim, embora a professora extensionista mostre dúvida, argumento que os afetos e carinho eram sim um meio e um indicativo de como os sujeitos envolvidos na extensão se identificavam uns com os outros e com o que o NEA promovia.

Importante reiterar que, como o *campus* São Sebastião não pode atender ao que as audiências indicaram por meio da oferta de ensino, as demandas seguiram existindo e estavam latentes no momento de estruturação do NEA. Assim, procuro perceber também em que medida os sujeitos das comunidades locais apresentaram suas agendas e demandas e de que maneira participaram da definição e do desenvolvimento das ações de extensão.

Avalio que a abertura para os sujeitos, suas contribuições e demandas foi estimulada no cerne do Núcleo de Estudos Agroecológicos pelo fato de que nenhum dos professores extensionistas era reconhecido como detentor dos saberes acadêmicos afetos à temática, o que contribuía para que os sujeitos se encontrassem em relações um pouco mais horizontais e para o trabalho coletivo e colaborativo. O espaço do NEA permitia e incentivava contribuições e intervenções dos envolvidos, especialmente por meio de processos compartilhados e em colaboração. "Que a gente teve essa oportunidade de dar a nossa contribuição a partir da fala, de opinar de uma certa forma, e de trocar informações, planejamentos assim do que que a gente vai fazer, quem vai ser preciso para fazer determinada atividade, enfim para se programar para tudo" (Estudante extensionista – EL). Ademais, as conquistas do trabalho coletivo em equipe permitiram ao grupo ousar seguir realizando ações em áreas que não eram de sua expertise⁴².

"[...] tipo assim na dinâmica do trabalho conjunto, em equipe, a gente começa a atender, primeiro, coisas que não necessariamente da nossa expertise – que foi o início do NEA – e aí a gente começa a se meter em várias outras coisas." (Professora extensionista - LB)

Demandas pessoais também encontraram oportunidade dentro do NEA e se articularam com a formação de seus membros em sentido mais amplo, como a realização de trabalho de conclusão de curso e, posteriormente, a própria prática profissional.

O meu projeto de TCC foi em decorrência das vivências de extensão. Eu criei, juntamente com as mulheres do curso – que, querendo ou não, o NEA atuava diretamente... era as vivericultoras... as viveristas. Eu desenvolvi oficinas no final da minha graduação – pra elaboração do TCC – voltada para a escrita criativa. Então nós criamos, nós criamos um livro. Tem até ele impresso. Foi publicado pela Editora do IFB, através do grupo de extensão. [...] E me segue até hoje. Até mesmo na minha prática docente, eu tenho muito essa coisa de projetos. E isso foi influência sim dos projetos de extensão que eu participei." (Estudante extensionista - AA)

42 O grupo do NEA também esteve à frente de adesão a edital da Chamada Interna IFB nº 12/2016 - CT INFRA, que levantou necessidades infraestruturais de várias áreas do *campus* São Sebastião.

2.3. Relações entre a comunidade local e o IFB

Para examinar as relações entre a comunidade local e o Instituto Federal de Brasília a partir da intermediação do NEA, recorri a outras questões. Primeiramente, questionei se as comunidades fizeram uso das estruturas físicas do *campus*, das atividades que ali ocorriam, da oferta de extensão e se reconheciam estas facetas da instituição como suas, buscando identificar também como percebem o lugar do IFB na comunidade.

Segundo as conversas, a extensão promovida pelo Núcleo de Estudos Agroecológicos permitiu amplo uso do *campus* pelos sujeitos, de maneira que o espaço foi efetivamente apropriado. “É porque os cursos eram todos aqui. Às vezes a gente tinha algum passeio fora, para conhecer outros lugares. Mas era aqui mesmo no IFB” (Participante SB). Fosse nas atividades do NEA ou em ações realizadas em parceria, o espaço do *campus* São Sebastião era um local por onde transitavam os sujeitos da comunidade que participavam das atividades promovidas.

E quando esses dois projetos eles culminaram, isso foi muito positivo. Porque as mulheres que antes ficavam restritas somente ali no assentamento, com a dona XXXXX, então elas começaram a frequentar o *campus* São Sebastião. Várias fizeram cursos. Várias mulheres que tinham... têm histórias de vida, assim, bem complicadas, bem difíceis, e hoje elas puderam desfrutar do *campus* São Sebastião graças a essa culminância dos projetos. (Estudante extensionista – AA)

Este movimento das atividades de extensão me ajuda a compreender como os sujeitos entendem sua relação com o *campus* e em que medida se consideram parte da instituição, se reconhecendo nos processos formativos promovidos. Havia um movimento entre os próprios membros do NEA, que trabalhavam para o envolvimento da comunidade local nas atividades a partir da identificação dos talentos, de suas relações familiares e de amigos, em vista daquilo que se queria realizar. Ademais, considerando as demandas latentes no território, há o reconhecimento de que “Da comunidade externa, assim, geralmente as pessoas têm [ti-
nham] um certo interesse prévio” (Estudante extensionista – EL), pois eram sujeitos ligados ao campo e à terra – seja porque viviam no meio rural, seja porque havia uma história familiar de vínculo com a terra, “que eu acredito que a grande maioria tem pelo menos uma avó, assim, que veio do campo” (Estudante extensionista – EL). Assim a participação era frequente, pois as atividades propostas estavam efetivamente associadas às necessidades das participantes.

“Que, querendo ou não, a comunidade ela era envolvida diretamente. “Ah, eu quero fazer isso mas eu já conheço uma outra pessoa que tem essa habilidade” e todos eram envolvidos nesse meio.” (Estudante extensionista – AA)

Então, assim, elas puderam participar de forma prática, aliando o conhecimento teórico com a prática. Isso foi muito bacana. Isso é muito bacana. Isso é uma característica muito bacana do IF que traz a comunidade, que a comunidade participa de forma ativamente. (Estudante extensionista – AA)

Às vezes o estudante do ensino médio não é nem interesse. Ele não tem interesse naquele assunto. Mas aí você traz um conhecimento prático para ele e ele aprende. (Estudante extensionista – EL)

Neste contexto, compreendo que as atividades do NEA eram um espaço de reconhecimento dos sujeitos, o que facilitava a mobilização do público externo e ainda sua integração por estudantes do *campus* que participavam de algumas das atividades propostas. Além disso, acionar saberes ligados à prática dava mais significado e dinamicidade à participação dos sujeitos – inclusive daqueles que eram ao mesmo tempo estudantes do *campus* e parte da comunidade.

Ademais, as vivências com o NEA contribuíram ainda para que participantes percebessem que outras relações com o IFB seriam possíveis.

“Várias mulheres tiveram formações, várias mulheres da comunidade conseguiram, através de um curso FIC de curta duração, muitas continuaram os estudos, muitas se reconheceram nesse processo. Então eu vejo que o NEA

Participante DP: Nota 10, né. [RISOS]

Participante SB: Lógico.

Participante DP: Nós não faltávamos.

Participante SB: A gente...

Participante DP: Que a gente aplicou o que a gente aprendeu.

Participante SB: É.

é uma porta inicial da comunidade” (Estudante extensionista – AA). Em outros casos, o processo do NEA contribuiu para que as participantes se lançassem em empreendimentos inclusive a partir de relações construídas dentro das atividades, deixando legados para os sujeitos em suas necessidades individuais.

E foi legal, assim, participar de alguns. Acho que foi... Não sei se foi da Mulheres em Campo ou se foi da Viveiricultoras, que eu consegui juntar um grupo de mulheres para produzir biscoito e vender. [...] Tanto é, acho que a dona XXXX ela lançou mesmo esse negócio [...] de chás através daqui. Foi nessa época, do Mulheres em Campo. (Participante SB)

Assim, eu abri o café colonial na chácara. Por agora eu tô arrumando, porque de através dessas chuvas, com o vento, lá as telhas eram de barro, sabe. [...] Agora eu dei uma parada, mas eu quero continuar com os café coloniais. (Participante DP)

Primeiro que ela tava no Acampamento Tiradentes, e a gente ia fazer lá. Aí depois que ela saiu, comprou a propriedade dela, a gente teve um projeto para fazer o viveiro lá. Fizemos o viveiro lá e ela já tinha... Olha, eu sei que é mais de 100 espécies de ervas que ela tinha lá. Aí ela viu a necessidade de comprar ainda uma chácara maior. (Professora extensionista – VB)

Na perspectiva da parceria institucional, o *campus* é efetivo na mobilização dos sujeitos para quem as atividades são dirigidas. Daí seu interesse na manutenção da parceria, visto que o público a quem se dirigem as formações ofertadas, que está disperso pela

Depois que a gente começou esses trabalhos, aí todo mundo ficou querendo fazer curso no IFB, todo mundo ficou conhecendo o IFB. Então, assim, a gente conseguiu levar lá para dentro do IFB a Emater, Senar. Então até hoje continuam os cursos. Então eu acho que foi bem positivo para São Sebastião. (Parceria Horta)

área rural de São Sebastião, é efetivamente atingido. “É de dar continuidade. Porque é interessante que nós tenhamos essa parceria que resolve um

problema crítico da área rural: conseguir os alunos certos, tá” (Parceria Senar).

No caso da parceria comunitária, ressalto que há um desapontamento com a descontinuidade das ações, embora a organização comunitária siga reconhecendo a relevância das atividades realizadas em parceria. “Porque eu acredito muito nessa junção: universidade, comunidade.” (Parceria Horta). Percebe-se que as ações do NEA estavam alinhadas às demandas da comunidade local e que foi positivo para São Sebastião que cursos na área acontecessem e sigam acontecendo dentro do IFB, pois a comunidade passou a conhecer mais o IFB e a fazer mais as atividades de ensino ofertadas pela instituição.

Mas, assim, eu fiquei chateada e fiquei triste porque não deu continuidade. Porque eu acho que se não tiver continuidade, todo aquele trabalho que você fez, ele vai se perder. E a gente tem a estrutura. A gente tem a horta, que a gente poderia ter dado continuidade. Mas aí, também, eu acho que, assim, vai muito do..., ali da gestão, se... A gente também não pode forçar. (Parceria Horta)

Assim, a frustração com a parceria decorre da descontinuidade das atividades do NEA, o que indica a constatação de que houve benefícios para o IFB e para a comunidade a partir da relação intermediada pelo núcleo. Entretanto verifico que limitações e entraves relacionados ao funcionamento do *campus* e seus sujeitos – que colaboraram para o término das atividades – não estão evidentes para a parceria comunitária.

Desta forma, o *campus* São Sebastião e a perspectiva de novas parcerias seguem sendo consideradas positivamente pela organização comunitária.

Não, eu tô aberta para, tipo assim, para qualquer parceria com qualquer instituição, que seja de São Sebastião, não seja. A gente sempre tá aberto. Eu sempre falo para os meninos que a porteira aqui é aberta. Só que agora eu tô com outra cabeça e tô com outra... Hoje, depois de tudo que aconteceu, hoje eu tenho outra cabeça pra questão das parcerias. (Parceria Horta)

“Não, a parceria ela é importante. É muito importante. É tanto que quando a gente parou de fazer as coisas junto, eu senti muita falta.” (Parceria Horta)

Entretanto há aprendizados que decorrem da experiência com o NEA – especialmente no sentido de como relações entre o IFB e a comunidade (na forma de organizações da sociedade civil) – que podem se articular melhor. Dentre eles, a parceria comunitária pontua acordar de forma mais evidente e formalizar as responsabilidades de cada parte envolvida, pensar em contrapartidas para as organizações

parceiras e planejar conjuntamente de maneira que começo, meio e fim das atividades fiquem explícitos ao longo da articulação.

Além disso, as atividades do NEA e os sujeitos que delas participavam interferiram no próprio espaço do IFB, deixando inclusive importantes legados para sua estrutura física e rotinas, como a Quitanda – feira de

"Olha, o NEA teve muitos legados. Essa questão do voluntariado para poder ficar cuidando da área verde do *campus* anos e anos, as caixas d'água, o Castelo D'água, o viveiro." (Professora extensionista - LB)

produtos orgânicos e artesanais produzidos localmente que ocorre todas as quintas-feiras na entrada do *campus*. Pessoalmente, mesmo não tendo participado diretamente do NEA, percebo como estes legados dão outro sentido a minha relação com a comunidade, pois percebo outros significados ao comprar os produtos na Quitanda, entendendo um pouco melhor como chegam até mim e tratando diretamente com pessoas que os produziram e que pertencem àquele espaço, cujos nomes conheço e que se dispõem a compartilhar comigo os caminhos da produção e a melhor forma de consumir o que nos oferecem.

Identifico também que a experiência de extensão do NEA permitiu a criação de vínculos dos sujeitos da comunidade local (fossem eles estudantes extensionistas, participantes ou integrantes de parcerias) com o *campus* São Sebastião. Passar pelo *campus* São Sebastião por meio das atividades promovidas pelo NEA fez com que a instituição se tornasse familiar, como a própria casa.

"Eu me sentia mais... na verdade eu vi o IFB como minha segunda casa."
(Estudante extensionista - AA)

[...] eu criei um grande apego ao IFB. Porque a princípio, quando eu entrei no ensino médio em 2015, eu não queria estudar período integral, tudo mais. Mas aí, com o passar do tempo, consegui criar um vínculo e tudo mais. E isso foi impulsionado por tudo que eu fiz aqui, pelo participar do grupo de pesquisa, por estar em contato com os colegas, em geral os professores [...] Então eu consegui dar mais valor ao IFB pela sua qualidade, por tudo que eu consegui aprender aqui. (Estudante extensionista - EL)

No caso de estudantes extensionistas, percebo ainda que sua relação com a comunidade foi transformada, pois a extensão permitiu refletir sobre sua atuação profissional futura, marcadamente em uma perspectiva de retorno à comunidade. “[...] porque eu comecei a pensar até na minha prática docente. Eu falei: gente, o que que eu posso fazer para modificar de alguma forma, para auxiliar a minha comunidade?” (Estudante extensionista - AA)

Participar do NEA mudou a relação de pessoas da comunidade com o *campus* São Sebastião e com o IFB. Frequentar as atividades, especialmente dentro do *campus* contribuiu para que as participantes identificassem pontos de qualidade em relação a outros espaços de ensino, considerando a relevância do ensino que é ofertado, além de que “aqui também é bom por causa da segurança. [...] A gente vê a diferença, porque nos outros colégios é uma bagunça” (Participante DP). No que toca as relações entre as pessoas, “os professores daqui também tem um carinho tão grande pelos alunos. É muito diferente de uma escola normal para o IFB” (Participante SB). “E também eu falo, até hoje eu falo

"Eles tinham, assim, um carinho pelo IFB, impressionante. Todo pedido, toda demanda do IFB aqui é muito bem aceita pela comunidade, tá." (Parceria Senar)

para as pessoas. Eu falo da importância do IFB na cidade, falo pro pessoal fazer mesmo os cursos. Eu indico muito os cursos de lá pro pessoal. Até hoje. E vou continuar fazendo [RISOS]"

(Parceria Horta). Estas percepções, as relações de afeto construídas e a apropriação do espaço pelas participantes durante as atividades do NEA contribuíram para que criassem um vínculo com a instituição e seus sujeitos, compreendendo também que o espaço do *campus* é um local ao qual têm direito, é para todos que ali queiram estar.

Neste sentido, o *campus* São Sebastião é também um espaço para onde de quem querem retornar e quem querem cada vez mais ocupar. Além disso, esperam mais atividades da área de ensino que considerem suas demandas.

"E eu imaginava que o IFB era para rico [RISOS]. E não é, né. É para todos que queiram entrar no IFB." (Participante SB)

Participante DP: Eu queria que eles deixassem a gente fazer mais feira. [RISOS] Mas porque os professores pedem pra gente, sabe. Sim, pelo menos duas ou três feirinhas na semana.

Participante SB: Eu quero fazer um curso aqui.

Carol: É? Qual?

Participante SB: Mas aqui, aqui eu acho que não tem agronomia.

[...]

Participante DP: Empreendedorismo, que ajudaria. Porque sempre tem coisas novas para aprender.

Desta forma, se o *campus* São Sebastião é um local ao qual têm direito e que conhecem um pouco mais, também é um espaço que pode ser cobrado e do qual esperam mais acolhimento, mais abertura e deslocamento em direção à comunidade local.

Eu acho que, assim, ele peca muito nisso, que eu acho que eles ficam muito trancados ali no mundinho deles. Eu acho que eles poderiam sair mais na comunidade, podia fazer mais projetos voltados a estar ali mesmo na comunidade, projeto de meio ambiente, de reciclagem. [...] Ele tem mais força para buscar recurso, para buscar perna para isso, entendeu. Então eu acho que poderia fazer parceria com outras entidades, com outras universidades, para fazer um trabalho mais... botar mais firme na comunidade. Eu acho que o IFB fica muito ali no mundinho deles ali no *campus*. (Parceria Horta)

Sair do espaço do *campus*, buscar outras parcerias, estar mais na comunidade poderia, assim, concorrer para que a comunidade estivesse inclusive mais inserida no próprio Instituto Federal de Brasília.

3. LudolF: articulação de ensino, extensão e pesquisa

Entendi que seria importante examinar a experiência da LudolF a partir de conversa que tive com a professora (então coordenadora da ludoteca) durante o ConectaIF, em 2023, quando ela acompanhava a apresentação de pôster de uma das estudantes exten-

"Eu lembro que sempre que tinha essas discussões e tal, a gente sempre teve em mente que a ludoteca era um espaço de extensão, era um projeto de extensão que a gente poderia fazer pesquisas. Sempre foi muito claro isso." (Estudante pesquisadora - IS)

sionistas do projeto. Naquele momento, compreendi que a LudolF, tendo iniciado em 2018, abarca e está efetivamente registrada como ação de ensino, extensão e pesquisa – o que já de início chamou minha atenção – e tem

trazido para o *campus* e para suas relações as crianças e seus saberes – que muitas vezes são sujeitos excluídos da noção de comunidade e que tampouco transitam pelos *campi*, visto que a Rede Federal de EPCT oferta educação profissional a partir do nível médio.

Eu já havia observado as atividades da LudoIF a distância no dia a dia do *campus*, percebendo alguma movimentação das crianças pelos corredores e acompanhando o processo de organização do espaço e a divulgação frequente de suas atividades e conquistas. Assim pude, após alinhamentos com o grupo responsável, ter acesso a projetos submetidos em editais, realizar cinco observações – em geral nos períodos vespertino e noturno⁴³ – e conversas com três professoras e duas estudantes extensionistas, com uma estudante pesquisadora, com o representante de uma parceria comunitária, com uma mãe de criança que frequenta a ludoteca – como meio de me aproximar do olhar das famílias⁴⁴ – e ainda uma roda de conversa com grupo de crianças⁴⁵. Desta forma, pude compreender melhor os fundamentos sobre os quais a LudoIF se estrutura e como ela efetivamente tem sido capaz de articular ensino, extensão e pesquisa.

Inicialmente, procurei compreender como e por quem são pensadas e organizadas as ações de extensão da LudoIF. A estruturação da ludoteca foi potencializada, esteve e segue vinculada à graduação em pedagogia ofertada pelo *campus* São Sebastião. Entendeu-se, no momento de construção do curso, “[...] que era obrigatório que o curso de licenciatura em pedagogia tivesse um laboratório, uma ludoteca” (Professora extensionista – BO), o que correspondia à experiência de algumas docentes em suas próprias graduações. Diante disso, e como havia apoio da gestão, foi designado e separado um espaço para a futura ludoteca, cujos primeiros recursos foram adquiridos via chamada interna do CT-Infra⁴⁶, funcionando inicialmente “[...] mais como uma biblioteca. Ela era um espaço que tinha materiais, brinquedos, livros pedagógicos e tal, mas a gente não estava atendendo nenhuma criança. [...] Quando veio a nova leva de pedagogos, a gente teve um fôlego” (Professora extensionista – BO). Assim, a chegada de docentes da área de pedagogia em 2018 impulsionou o projeto.

43 Como a LudoIF funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, concentrei minhas observações nos momentos em que havia um número maior de crianças. No entanto realizei uma observação com o grupo de crianças no período matutino, de maneira a perceber também as dinâmicas ali presentes.

44 Compreendo que o olhar de uma mãe representa a experiência de uma família com a LudoIF. Entretanto, dadas as condições da pesquisa e as limitações no acesso a mais responsáveis pelas crianças, as percepções desta mãe e da estudante pesquisadora – cujas vivências como mãe atravessaram sua relação com a ludoteca – foram consideradas como a perspectiva das famílias para fins deste estudo.

45 As crianças com quem conversei tinham entre cinco e oito anos no momento de nossa conversa. Uma delas, com dois anos, estava junto com o grupo, mas não se pronunciou.

46 A Chamada Interna IFB nº 12/2016 - CT INFRA foi acessada no *campus* São Sebastião graças à iniciativa do Núcleo de Estudos Agroecológicos.

Formalmente, a LudolIF tem sido vinculada a uma professora extensionista que assume sua coordenação e que se responsabiliza pela adesão a editais e pela realização de relatórios periódicos que viabilizam o pagamento das bolsistas. No entanto, mesmo sem

"Claro, a gente ainda precisa entrar nos processos de bolsas nos editais, porque eles dão quatro bolsas pra gente. Só quatro bolsas não atendem a gente, porque a gente funciona manhã, tarde e noite. Quatro bolsas é pouco. Mas, enfim, pelo menos a PREX já tá, assim, institucionalizado..."
(Professora extensionista - BO)

coordenar formalmente o projeto ao mesmo tempo, as professoras extensionistas Blenda Cavalcante de Oliveira, Cândida Beatriz Alves, Mônica Padilha Fonseca, Paulo Alves de Araújo, Tereza Alice Amaro Medeiros e Tereza Bernardette Salles Ramos compuseram a equipe base que responde pela LudolIF, revezando-se à frente do projeto.

Como tantas outras iniciativas de extensão, a ludoteca também recorreu e segue recorrendo a editais de fomento do IFB, ainda

que ao longo de sua trajetória tenham sido dados passos importantes rumo a uma maior institucionalização. O atendimento das crianças, por exemplo, só pode ser iniciado a partir de edital que forneceu a primeira bolsa, o que permitiu que houvesse uma monitora que, além de atender os pequenos, se concentrava em atividades de gestão e apoiava a coordenação de um grupo grande de monitoras voluntárias – cuja participação era fundamental para receber as crianças ao longo de toda a semana e em mais de um turno.

As professoras extensionistas revelam que a princípio houve dificuldade por parte da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura de perceber que a ludoteca seria uma ação de extensão. "E o nosso entendimento enquanto equipe é que a ludoteca desde o início era extensão, pelo fato de atender as crianças. Porque as crianças não são público interno. Elas são filhos dos trabalhadores, filhos das estudantes" (Professora extensionista – MF). Acredito que este desentendimento é revelador

"Só que pra gente conseguir então o edital, a gente falou: tá, vamos então, além do nosso serviço de atender a criança, vamos fazer também outras ações em contato com a comunidade." (Professora extensionista – MF).

não só de uma dificuldade de perceber quem são os sujeitos verdadeiramente atendidos pela LudolIF – visto que as famílias também são indiretamente beneficiadas –, mas especialmente de uma visão adultocêntrica do mundo moderno/colonial, que deixa de considerar as crianças como sujeitos de direitos e de saberes.

Segundo o relato, fica evidente que a persuasão da PREX foi gradual, que em determinados momentos foram necessários ajustes às propostas submetidas aos editais de

"Toda vez que é para falar de infância, eles chamam nossa equipe da ludoteca."
(Professora extensionista - MF)

extensão, e que a compreensão de como ludotecas podem permitir a ligação com as comunidades locais também foi estimulada por emenda parlamentar advinda de deputada com foco em questões da infância. As professoras extensionistas constataam vários avanços no reconhecimento

dentro da instituição e ganhos materiais com maior institucionalização do projeto – haja vista a garantia de bolsas que hoje existe –, fomento institucional à estruturação de ludotecas em outros *campi* do IFB, havendo “[...] uma valorização subjetiva também, além da financeira, que quando reconhece o trabalho” (Professora extensionista – MF). Todavia, identifico entre elas um forte anseio por maior institucionalização, de forma que outros recursos e a estabilidade das atividades também sejam assegurados, visto que “Hoje a gente tá numa situação em que o funcionamento depende ainda muito da gente correr atrás de outras formas de manutenção. Não, assim, simplesmente não precisar ficar estressado todo início de ano para saber como é que a ludoteca vai funcionar” (Professora extensionista – MF).

Porém, não só docentes e a gestão estiveram envolvidos no processo de pensar e organizar a LudolF. Estudantes, especialmente as do curso de pedagogia, participaram desta organização desde o início das discussões e agora, com as atividades em curso, refletem e atuam constantemente para que a ludoteca se materialize diuturnamente. São as estudantes que efetivamente conduzem as rotinas da LudolF. Mais do que isso, elas estão efetivamente inseridas no processo de planejar e propor as atividades a partir do que observam e dialogam com as crianças. “Então nessas reuniões a gente conversa muito sobre quais atividades elas vão fazer com as crianças, elas propõem, ouvirem as crianças no que elas querem brincar” (Professora extensionista – MF).

Além das estudantes do IFB, também os parceiros incidiram sobre o projeto da LudolF compartilhando suas próprias experiências com as infâncias de São Sebastião e influenciando a metodologia do espaço. “Então a gente entrou com essa parte de mostrar um pouco da nossa expertise do trabalho que a gente tem desenvolvido na comunidade e tal, e alguma formação pros monitores e monitoras que iriam trabalhar na ludoteca. E aí essa foi a primeira aproximação assim. Foi justamente o projeto da LudolF” (Parceria Ludocriarte).

Portanto, depreendo que o projeto da ludoteca foi construído colaborativamente por professoras extensionistas, estudantes – principalmente da graduação em pedagogia – e parcerias identificadas na comunidade de São Sebastião, em diálogo e na perspectiva de que todas as partes fossem ouvidas em suas necessidades, seus saberes e suas experiências com as infâncias.

"Então quando foi ali, em 2018, começaram as discussões sobre a importância de ter uma ludoteca. Não tinha esse nome ainda, ludoteca. Falava assim, um espaço para estar acolhendo os filhos das estudantes, não só das estudantes mas da trabalhadora, da servidora. Então eu comecei a participar dessas discussões [...] Então foi bem antes da ludoteca ser inaugurada." (Estudante pesquisadora - IS)

Figura 11 – Registros de atividades da LudolF em 2024



Fonte: fotomontagem a partir de acervo da autora

3.1. Saberes em evidência: o brincar e a cultura das infâncias

Em uma primeira aproximação, considerando o objetivo da LudolF de ser um espaço de livre expressão e livre brincar, percebi que não há um pressuposto inicial de que determinados saberes ou conteúdos sejam trabalhados ou construídos com as crianças participantes. Entretanto, procurando perceber quais são os sujeitos e saberes evidenciados na LudolF e se os saberes destes sujeitos são de alguma maneira articulados a saberes acadêmicos, constatei que a ludoteca tem sido um espaço de aprendizados e que há saberes outros em evidência na vivência das pessoas envolvidas no projeto.

“Ah, porque eles vão brincar com terra, [RISOS] eles estão aqui para realmente se livre expressar.”
(Estudante extensionista – EC)

As crianças aparecem como figura central dos processos da LudolF, de maneira que os saberes predominantemente identificados estão relacionados a elas. Inicialmente são percebidos tipos de saberes ligados a habilidades do desenvolvimento infantil – como o aprimoramento de coordenação motora fina, grossa –, componentes mais atitudinais – como o exercício da criatividade e da autonomia –, e vivências que nem sempre fazem parte de suas realidades – como o contato com a natureza. No entanto, há um

“Eu, pelo menos, nos momentos que eu tenho, assim: o que que vocês pensam daqui? Que que a gente pode fazer aqui? Vamos pensar em alguma coisa pra gente fazer?”
(Estudante extensionista – SC)

trabalho orientado pelas professoras extensionistas e intencionalmente buscado pelas estudantes extensionistas monitoras de estruturar e colocar em movimento propostas pedagógicas a partir de temáticas e daquilo que as crianças participantes trazem para o espaço e o dia a dia da LudolF. Assim, as estudantes monitoras estão atentas para incluir as crianças no aprofundamento de temas e questões que emergem, recorrendo a seus saberes.

Então, por exemplo, a gente traz muito as temáticas que elas propõem pra gente. Se a gente vê que elas estão falando muito sobre algum assunto, a gente tenta pensar aquilo ali de uma forma mais pedagógica. [...] Porque aí meio que você joga para ele: Ah, vocês estavam falando sobre isso; mas o que que tem por trás disso? E isso acaba puxando muito eles para poder participar. (Estudante extensionista - EC)

Por outro lado, dada a ênfase na livre expressão e no livre brincar, identifiquei uma inquietação para que a LudolF não seja simplesmente um espaço de voluntarismo das crianças participantes, mas lugar de equilíbrio entre liberdades individuais e intencionalidades no trabalho coletivo e criativo.

Mas eu tenho tentado achar esse equilíbrio de que “vamos fazer todo mundo junto”, tentar manter a coletividade o máximo possível, para não ficar uma coisa [...] desajustada, tipo assim, cada um faz uma coisa sem um propósito específico. E não só sem propósito, mas assim muito jogada. Mas tem uma coisa que traz a coletividade, traz o pensamento, traz a criatividade deles. Porque eu acho muito “paia” também esse negócio, tipo assim: tá livre, façam o que vocês quiserem. Mas em que sentido, entendeu? Então eu acho que eles têm muita autonomia, mas que a gente como monitor precisa equilibrar as coisas. (Estudante extensionista – SC)

Para as professoras extensionistas, considerando que acreditam que a ludoteca tem dois públicos-alvo, as crianças e as estudantes monitoras, na experiência da LudolF são acionados saberes do campo da educação e da pedagogia numa perspectiva de que sejam refletidos e construídos ao longo do processo.

"As monitoras que entram lá, por exemplo, elas veem tanto que é importante por exemplo estar num espaço que tem criança.

Então quando elas falam de conflito, mediação de conflito, não é porque ela estudou num livro mediação de conflito. Foi porque os meninos começaram a se atracar, então a gente precisa conversar sobre como mediar conflito. Porque tá vivendo aquilo."

(Professora extensionista – MF)

"Então por isso que essas reuniões semanais também são muito importantes, que é momento que a gente para, para conversar sobre os assuntos, entender como é que eles funcionam. Não é só ali também atender as crianças, ponto acabou. A ideia é ir refletindo e construindo" (Professora extensionista – MF).

Percebi, além disso, a ênfase nos saberes do brincar e da cultura infantil sobre os quais os sujeitos refletem e que orientam pesquisas, formações e mesmo os direcionamentos dados pelas docentes extensionistas para a LudolF.

E quando a gente fala de brincadeira, a gente tá falando de um saber que é justamente da cul-

tura infantil – que elas são as responsáveis por esse espaço. Então elas que decidem com quem vão brincar, elas decidem como é que vai organizar a brincadeira [...] Então eu vejo que, por exemplo, esse saber que é a brincadeira, ele vai perpassar tanto por esse lado de formação: da gente conversar com as alunas, como é que elas intervêm na brincadeira; [...] a gente vai conversar sobre o quê que os teóricos trazem da brincadeira; como o adulto pode intervir na brincadeira. Então tem essa parte da formação e de, por exemplo, entender que deixar a criança brincar livremente num espaço aberto é muito importante pro desenvolvimento dela. [...] Não quer dizer que isso, a gente tá só ali olhando as crianças sem fazer nada. Elas estão brincando, é uma coisa importante. Então eu vejo que o principal, assim, principalmente quando a gente entende as crianças como os nossos sujeitos da extensão, eu entendo que esse saber do universo do brincar e da cultura infantil ele é muito forte. (Professora extensionista – MF)

Por sua vez, para as estudantes extensionistas e a estudante pesquisadora, a LudolF foi considerada um local onde podem vivenciar com liberdade aquilo que foi estudado e teorizado no processo formativo – algo talvez interdito quando estiverem atuando formalmente em sala de aula. Inclusive, por estar vinculada ao curso de pedagogia como laboratório didático, a ludoteca é também aproveitada por estudantes de outros cursos do *campus*, sejam cursos técnicos ou graduações, também como espaço de estudos e experimentação. Assim, as estudantes extensionistas percebem e valorizam a possibilidade de vivenciar a práxis, de colocar em prática preceitos e teorias estudados ao longo de sua formação profissional, recorrendo pessoalmente e por iniciativa própria a pesquisas que apontem ações que possam desenvolver com as crianças.

[...] a gente começa a perceber que essas coisas estão muito interligadas e que, ao mesmo tempo, quando você vai pra prática, parece que faz sentido, sabe. E não só parece; faz sentido! Você fala bem assim: poxa, agora eu tô vivenciando isso. Uma coisa que a professora falou na sala, a gente às vezes estava até um pouco disperso, e agora eu tô aqui vivenciando. (Estudante extensionista – SC)

Então, assim, na Ludo a gente tem a liberdade de trabalhar temáticas que a gente realmente é cobrada na faculdade. Por exemplo, a arte, convívio com a natureza... É muito cobrado isso nas reuniões em pautas da Ludo, que as crianças, elas devem ter realmente essa vivência com a natureza, elas têm que sair. [...] Então desempareda as crianças, enquanto dentro de sala de aula a gente não sabe se vai poder vivenciar isso. Então o que eu tô aproveitando agora é exatamente isso: poder realmente e trabalhar com elas o que tá sendo ofertado pra gente dentro da sala de aula sem ser podado, sabe. Então tô tendo realmente a experiência de fato com as crianças ali do que eu realmente desejo. Não sei se eu vou ter isso quando eu finalmente tiver dentro da minha sala de aula [...]. (Estudante extensionista – EC)

Além disso, a LudolF, como projeto de ensino, extensão e pesquisa é percebida como locus potencial de investigações relacionadas a outras dimensões do próprio processo formativo das estudantes extensionistas. “Quero nesse momento agora – que tá ressurgindo a minha vida assim de ter mais tempo para estudar, para pesquisar sobre meu TCC – planejar melhor esses momentos” (Estudante extensionista – SC).

"Meu TCC foi voltado pra LudolF – que, no caso, eu fiz uma pesquisa com as mães que deixavam os filhos lá." (Estudante pesquisadora – IS)

Ademais, a ludoteca tem se configurado como espaço de investigação no *campus* São Sebastião também para estudantes que não atuam ali como monitoras.

Na questão dos saberes, as estudantes extensionistas são constantemente motivadas a acionar a prática como estratégia pedagógica, valorizando o exercício de sua criatividade. Compreendi que a ludoteca tem sido não só um espaço de aprendizado da cultura das infâncias, mas marcadamente de trocas entre os sujeitos que ali estão e de desmistificação de expectativas que existam com relação ao ser criança em nossa sociedade e nossa realidade. “Então, a troca com as crianças ela é real. Assim, a todo momento você vai aprendendo com elas e elas também vão aprendendo com você. É uma troca muito real que acontece” (Estudante extensionista – SC).

“E da gente, das monitoras, eu vejo que a criatividade tá entrelaçada o tempo todo com as nossas práticas. [...] Eu acho que a criatividade é um ponto muito essencial na Ludo, e é desenvolvida a partir dessa contextualização que a gente vai trazer com as propostas.” (Estudante extensionista - SC)

Na relação entre as estudantes extensionistas e professoras extensionistas identifiquei – na abertura, no acolhimento e nas trocas – o reconhecimento e a valorização das próprias monitoras como professoras em formação e também de seus saberes para o processo da LudolF. Nas reuniões periódicas há espaço para as sugestões e contribuições das estudantes extensionistas, de maneira que elas se sentem apoiadas e visibilizadas em suas contribuições, percebendo que são ouvidas naquilo que sugerem e que recebem retornos mesmo quando são indicados outros caminhos. Além disso, as professoras extensionistas promovem formações – muitas vezes com o apoio das parcerias – que exploram outros campos do saber além da pedagogia, como oficinas de fotografia ou musicalização.

Eu sinto bastante liberdade tanto com as professoras, que estão à frente do projeto, como com as demais monitoras. É lógico que tem umas que você tem mais proximidade, outras que não tem tanta... ideias divergentes algumas das vezes. Mas, assim, eu não tenho medo de falar: ó, eu tive essa ideia. [...] E aquilo que a gente leva e que às vezes não é tão... não contribui tanto, elas também dão um *feedback*: ó, isso não é legal por isso, por isso, por aquilo. Não é simplesmente: sua ideia não é boa. (Estudante extensionista – SC)

As professoras extensionistas também defendem que os saberes vão sendo construídos a partir da vivência e percebem que não só as estudantes monitoras, mas também elas mesmas constroem saberes a partir de sua experiência com a LudolF. “E eu acho que isso que a extensão também tem de importante na nossa formação, porque a gente precisa viver algo. Não é só estudar. A gente tem que estar vivendo junto com os sujeitos e entendendo eles. E aí a gente vai construindo os saberes, junto com eles” (Professora

extensionista – MF). Neste sentido reconhecem o quanto têm aprendido com o processo da ludoteca e com as próprias colegas – “[...] para mim um dos maiores aprendizados que eu tenho na

Todas as vezes que a gente fala, elas não invisibilizam a gente. Elas realmente escutam o que a gente tem para dizer. (Estudante extensionista - EC)

ludoteca é a relação com as outras professoras. Eu acho, assim, fantástico perceber pontos de vista [...]” (Professora extensionista – BO).

Quando questionei as crianças participantes se elas aprendiam na ludoteca, me responderam afirmativamente e listaram algumas coisas: fazer uma obra de arte; respeitar as tias, os outros, os mais velhos e os mais novos; cuidar dos mais novos; ficar mais educado; brincar; fazer a coisa certa; e pular do lado alto. Ainda que fique evidente que o saber do brincar é algo que também elas percebem como pertinente à ludoteca, há outros aspectos que me chamaram a atenção. Compreendi que sentem que aquilo que realizam e produzem dentro

“Então, nossa, eu sinto que eu cresci muito com esse projeto também como professora. Porque aprendi para caramba. Assim, de tudo que a gente tá ali fazendo, a gente vai aprendendo muito com esses assuntos que a gente tá ali trabalhando.” (Professora extensionista – MF)

da ludoteca é valorizado – uma obra de arte –, que notam que a LudolF é um espaço de relações com uma diversidade de sujeitos (mais novos e mais velhos), e que é também um espaço onde estas relações são vividas dentro de padrões socialmente adequados, “certos”. Além disso, ressalto a sinalização de que se aprendeu a pular do lado alto, o que acredito reforça que a ludoteca tem sido um espaço de liberdade e experimentação que são restritas em outros lugares que as crianças habitam.

Por outro lado, ainda que não tenham nomeado desta forma, identifiquei que as crianças se reconhecem como sujeitos de saberes e que têm muito a ensinar. Dentre os exemplos que me apresentaram percebi saberes vinculados à prática de esportes e de atividades físicas, que podem ter sido indicados por elas frequentarem aulas, terem estas habilidades socialmente reconhecidas e se sentirem seguras com relação a elas: jogar bola; jogar basquete; fazer estrelinha; “Ser corredor. [Ah, ser corredor?] É, eu sou um rápido só para...” (Criança participante); parkour; pular corda. Fora desta tônica, ainda foi mencionado que “Eu ensino na escola as pessoas os jogos. Mas elas não entendem. [...] Ela faz do jeito que ela cai, por isso que perco a minha paciência” (Criança participante), indicando alguma frustração com o processo de compartilhamento de saberes. Além disso, notei que as crianças também refletem e compreendem que aquilo que aprendem na LudolF, inclusive saberes relacionados a atitudes, pode ser ensinado/compartilhado como saberes com outros sujeitos.

Carol: E você, [Criança A], o que que você pode ensinar?

[Criança B]: A pular de lugar alto.

Carol: É o que ela aprendeu, né. Ela pode ensinar também, né, [Criança B].

[...]

Carol: E você, [Criança C], você pode ensinar alguma coisa para alguém? O que que você pode ensinar pras pessoas aqui na Ludo?

[Criança C]: Se comportar.

Por sua vez, também a mãe de uma das crianças distingue a LudolF como um espaço de saberes que diferem de conteúdos escolares, seja porque isto é explicitado na divulgação da ludoteca – declarado por professoras e estudantes extensionistas – seja porque é percebido nas vivências das crianças ali. "Porque às vezes eles acham que aqui eles vão ter um reforço, vai ser uma aula de reforço, vai ter aula que eles teriam na escola. E não é isso. A ludoteca é para trazer mais esse mundo mais lúdico mesmo, mais da brincadeira" (Mãe estudante – RC). Ademais, as famílias ainda identificam que a liberdade ali vivenciada permite que as crianças tenham experiências que estão desautorizadas em outros espaços sociais, o que foi considerado positivo por uma das mães com quem conversei.

Ele era muito livre para brincar de panelinha, de que ele gostava bastante. Então às vezes em outros espaços que ele era... inclusive até no espaço familiar que ele era assim: "não, não pode brincar disso e tal". Lá ele era muito livre para brincar do que ele queria. Então ele podia brincar de boneca, de casinha, de comidinha. Então ele ficava muito aberto e as meninas [monitoras] super davam essa abertura para ele também. Então eu achava muito importante também por esse motivo também. (Estudante pesquisadora – IS)

No caso da parceria, que inclusive participou da concepção do projeto da LudolF, a visão é que o principal saber presente na experiência é o "[...] entendimento do brincar como a linguagem da criança [...] Garantir um espaço para a criança vivenciar a cultura da infância, e o espaço do brincar e a relação com a natureza" (Parceria Ludocriarte). No entanto, percebe que este saber está restrito ao espaço da ludoteca – que existe então como espaço de resistência –, quando poderia ser entendido aos demais sujeitos do *campus*, poderia ser um pilar, um saber transversal na instituição. Neste sentido, fica mais uma vez evidente como nossa visão moderno/colonial adultocêntrica está presente na instituição, pois ainda que a LudolF abra espaço para os saberes das infâncias dentro do *campus*, seu acesso segue limitado às crianças – quando na verdade o brincar é profundamente humano e poderia ser experimentado por todas e todos.

"Então ele acaba que a LudolF tá ali como um ponto de resistência desse saber." (Parceria Ludocriarte)

3.2. Encontros e desencontros: liberdade e autonomia em prol da coletividade

Volto-me para as relações entre os sujeitos da LudolF procurando compreender como as pessoas se agregaram à ludoteca e que relações têm construído entre si e com o projeto, percebendo o que inicialmente as motivou e o que as levou a permanecer.

As professoras extensionistas foram mobilizadas para se agregar à proposta da LudolF por sua referência dentro da graduação em pedagogia, como um laboratório que era

relevante para o curso e que entendiam que também poderia ser um campo de pesquisa e de formação. Mas, para além disso, percebi uma motivação inicial ligada à afinidade com o trabalho voltado para crianças. “E eu topei porque, assim, a minha área de atuação na pedagogia é muito voltada a criança mesmo. Eu gosto muito! Então para mim foi, assim: é um assunto que eu gosto, então aceitei” (Professora extensionista – MF).

No entanto, há uma vinculação das docentes extensionistas ao projeto que percebo que, em alguma medida, se fundamenta na relevância da LudolF não só para a graduação na qual atuam, atendendo “as questões acadêmicas de pesquisa de formação das nossas futuras professoras de letras, de pedagogia, e trabalhadoras da educação” (Professora extensionista – BO). Depreendo que para elas, professoras mulheres e mães, a ludoteca também é valiosa pois representa um diferencial para as mulheres estudantes, contribuindo para sua permanência nos estudos, “tanto as servidoras quanto as alunas mães contam – principalmente, os homens também, mas principalmente as mulheres-mães – contam com aquele espaço mesmo, ali. [...] Se tiver ludoteca elas vão estudar, se não tiver elas não vão. Então é real mesmo, assim” (Professora extensionista – BO)”. Daí sua persistência na iniciativa e combinados internos de envolvimento, apoio e trabalho em equipe, ainda que formalmente o projeto esteja vinculado somente a uma servidora.

E a gente tem um combinado nosso (da equipe) também, que ninguém vai largar a ludoteca. Eu falei: a ludoteca a gente não vai deixar. Galera tem um monte de projetos, vamos ficar com a ludoteca. (Professora extensionista – MF).

Por sua vez, observo que há um evidente incentivo institucional e processo de mobilização bastante direcionados para engajar as estudantes do curso de pedagogia como extensionistas.

A professora já havia comentado sobre. Mas na época eu tava em um estágio numa escola particular. E aí isso ficou no ar. Minha irmã também já estudou aqui e ela fez, então acaba que foi, tipo assim, uma coisa puxando a outra, uma vontade já existente – por experiência de pessoas que passaram. E aí eu falei bem assim: poxa, eu tenho que agarrar essa oportunidade. E aí, a professora falou: ó, a gente vai ter, vai ter abertura da Ludo e vai ter vagas. E vai ter voluntário e bolsista. Eu falei: poxa, quero a bolsa. (Estudante extensionista – SC)

O incentivo para poder atuar lá tem. Mas, por exemplo, a gente tem essa questão da questão financeira. Querendo ou não, você vai utilizar um horário do seu dia para estar lá atuando. E a gente vive numa realidade que a gente precisa trabalhar. E aí nessa questão financeira, por exemplo, já não é um incentivo que possa fazer com que as pessoas continuem – se for realmente só por isso. E porque acaba que as pessoas vão ter outras oportunidades, como a fazer um estágio [...]. (Estudante extensionista - EC)

As professoras do curso divulgam a LudolF e realizam sensibilização junto às estudantes, enfatizando a oportunidade de uma atuação autônoma, da aplicação daquilo que estudam e de novos aprendizados. Ademais, percebo que as experiências de colegas e outros sujeitos do

“Então, assim, foi realmente a questão da autonomia de poder fazer propostas que são bem diferentes em outros ambientes e que aqui é super aceitável.” (Estudante extensionista - SC)

campus também são potentes encorajadoras da participação das estudantes como voluntárias ou bolsistas. Além disso, as bolsas – institucionalmente garantidas – são um atrativo real e efetivo à participação das estudantes extensionistas.

Ao mesmo tempo que a garantia das bolsas pela via institucional se mostra fundamental para a manutenção regular das atividades da LudolIF e significa que há, por parte

“E tinha muita desistência, como eu falei. A bolsa era um valor baixo, então acaba que as outras meninas, elas acabavam tendo essa rotatividade de troca.” (Estudante extensionista - EC)

do IFB, reconhecimento da ludoteca e valorização daquilo que é realizado, sua quantidade e valor estão aquém das necessidades – pois o pleno funcionamento depende de determinada quantidade de monitoras por turno – e da realidade socioeconômica das estudantes. Mesmo as famílias entendem que “Tem os desafios com os monitores. Porque não é todo mundo que quer vim passar a tarde aí, e às vezes

não recebe tão bem. Recebe pouquinho” (Mãe estudante – RC). Assim, oportunidades melhor remuneradas levam à desistência das monitoras e a uma rotatividade de estudantes extensionistas que ainda precisa ser superada.

Neste sentido, constato que há motivações pessoais que não só incentivam que as estudantes extensionistas se integrem à LudolIF, mas também que permaneçam no projeto como voluntárias ou bolsistas – mesmo quando o valor da bolsa não condiz com suas realidades financeiras. A experiência das estudantes extensionistas com quem conversei evidenciou trajetórias anteriores com a extensão e junto ao movimento social organizado em São Sebastião, o que acredito potencializar sua participação na ludoteca, pois são indicativas de uma inquietação com a coletividade, de propósitos

“É, eu tinha um filho de 3 anos. E aí eu trazia ele às vezes pra escola. [...] Então eu já sentia essa necessidade de ter esse espaço.” (Estudante pesquisadora – IS)

diante da realidade social. Assim, embora reconheçam a relevância de poder exercer a práxis no espaço da LudolIF, há uma motivação no sentido de contribuir com o corpo social, de dar um retorno à comunidade e a seus sujeitos. Acredito que este impulso pode ser entrevisto especialmente no comprometimento das monitoras voluntárias que participaram dos primeiros atendimentos da ludoteca, “[...] poxa era umas voluntárias responsáveis, porque eu lembro que a gente fazia reunião semanal, elas iam” (Professora extensionista - MF). Em alguma medida o tempo que passam ali é uma doação, uma retribuição à sociedade muito associada às mães estudantes – que tantas vezes são suas próprias colegas de curso –, cuja própria permanência e continuidade de estudos está diretamente vinculada ao fato de que podem deixar suas crianças ali enquanto frequentam as aulas no *campus*.

Então foi isso que me levou realmente a ir para lá: saber que eu poderia estar ajudando outra pessoa. E também num horário que eu poderia estar fazendo esse trabalho. Eu vejo também até como um trabalho voluntário também. Porque é um horário que eu poderia estar fazendo outra coisa, mas eu tô doando meu tempo para para poder ajudar essas mães e também trabalhar, exercer o que eu estou aprendendo, exercer a práxis em si com as crianças que eu estou trabalhando ali na Ludo. (Estudante extensionista - EC)

No caso das famílias e das crianças participantes, identifiquei uma cultura interna do campus de divulgação e de direcionamento da LudoIF para as mães estudantes, o que acaba sendo potencializado quando levam suas crianças para as aulas. Ademais, há informações acessíveis sobre a ludoteca, o que permite que as famílias compreendam melhor o que fundamenta o espaço – embora eu acredite que para muitas delas não exista a opção de não deixar as crianças ali em função de eventuais discordâncias com os princípios e objetivos do espaço. Neste sentido, verifico que mães estudantes seguem adentrando as

"[...] tem essa divulgação mesmo nos canais do próprio IFB e, hoje em dia, também a coisa do boca-a-boca. É muito forte eu acredito. Ou então, por exemplo, o que acontece muito: uma mãe leva uma criança na sala de aula. Todos os professores já sabem. Falam: olha, por que que você não leva na ludoteca?" (Professora extensionista - MF)

"Ah eu pesquisei antes de vim. Eu dei uma olhada no material que a Ludo fornecia via internet. A professora também me falou." (Mãe estudante - RC)

instituições de ensino sem quaisquer expectativas de que haja um espaço adequado para suas crianças, cientes de que terão de conciliar os estudos com a atenção aos filhos e às filhas durante as aulas e, muitas vezes, negociar sua permanência em sala de aula – pois "[...] a gente sabe que alguns [professores] aceitam, outros não, outros criam constrangimento mesmo pras alunas" (Professora extensionista - BO).

A gente não entra na faculdade achando que vai ter um espaço para você trazer o seu filho e ainda deixar o seu filho ali. Você traz achando que vai estar com ele em sala de aula. E quando acontece isso, quando tem um espaço para que a gente traga, a gente precisa fazer isso estourar, fazer isso acontecer. Então a participação dele seria sensacional. (Mãe estudante – RC)

Neste cenário, a ida para a ludoteca e a permanência das crianças no projeto aparecem como possibilidades extraordinárias e pelas quais as famílias são verdadeiramente gratas.

Contudo, ainda que as condições das famílias não permitam que questionem ou discordem dos balizadores da LudoIF, visto que muitas delas não possuem alternativas de locais onde as crianças possam permanecer, elas reconhecem que as crianças apreciam estar no espaço. "Ele gosta, ele gosta. Tem dia que ele fala assim: mãe, eu posso ir pra ludoteca?" (Mãe estudante – RC). Além disso, também observei que valorizam as vivências que as crianças têm ali que, muitas vezes, não são parte da realidade de escolas regulares e tampouco previstas na organização das famílias: a centralidade das relações com outras crianças e com o meio ambiente, o exercício do lúdico e do lazer e a própria estrutura (brinquedos, materiais, parquinho) de que a LudoIF dispõe.

Mãe estudante: Além de ter todos os brinquedos, aí ainda ter o espaço de de brincar lá fora, nossa é bom demais, gente. E eu cheguei a mostrar fotos disso para uma professora dele. Ela falou: gente, se os meus alunos tivessem isso, era outro nível, era outra situação, outra sensação. Que a criança podia participar de outra atividade.

Carol: Porque eles não têm isso na escola?

Mãe estudante: Porque eles não têm isso na escola. Eles saem da escola e vão pra casa. Vão pra casa às vezes sem fazer... não fica sem fazer nada a parte da tarde inteira.

As crianças participantes, por sua vez, revelaram que o mais comum é serem levadas à LudolF pelas responsáveis após uma conversa. Porém, em alguns casos, já percebiam que o *campus* existia ali, por morarem nas imediações e “passarem na frente”. Em outras situações frequentaram informalmente o espaço do *campus* antes de participarem das atividades da ludoteca.

Criança A: A minha mãe me trouxe.

Criança B: Eu também conhecia também. A minha mãe sempre me levava aqui, só que ainda não tinha ludoteca.

[...]

Criança C: Ô tia, eu passava na frente daqui.

Carol: Passava na frente?

Criança C: Aham. Mas como não era a ludoteca.

Carol: Entendi. Porque você mora aqui perto?

Criança C: Muito perto.

Além disso, algumas pontuaram uma expectativa de que a ludoteca fosse um local para fazer tarefas: “Achei que era uma escola, tipo assim” (Criança participante). No entanto, quando questionadas sobre os motivos pelos quais quiseram permanecer no espaço, as crianças apontaram recursos que apreciam na ludoteca, como brinquedos, jogos, piscina de bolinhas e o parquinho, o que para mim reforça que sua realidade é de pouco acesso a equipamentos públicos lúdicos e de lazer, ou de carências socioeconômicas das famílias, que não permitem que este tipo de recursos esteja disponível para elas, ou ainda de rotinas familiares que não contribuem para tempos de lazer e ludicidade. Daí também que parte importante de suas expectativas futuras para a ludoteca esteja associada a outras estruturas que gostariam de acessar: mais brinquedos, escorrega, tobogã, pula-pula, uma parte de parkour, “uma tirolesa que chega até um montão” (Criança participante), brinquedo de peça.

Observando as relações com as parcerias, identifiquei que foram buscadas pelo grupo de professoras extensionistas como estratégia de reconhecimento do projeto da ludoteca em adesão a edital de extensão quando este entendimento ainda não estava institucionalizado. Sabe-se internamente que a instituição, em especial a Pró-Reitoria e Extensão e Cultura, valoriza parcerias no momento de avaliação de propostas. Desta forma,

"[...] pra gente conseguir então o edital, a gente falou: tá, vamos então, além do nosso serviço de atender a criança, vamos fazer também outras ações em contato com a comunidade. Então foi aí também que a [professora extensionista] fez o contato com a Creche Santa Rita e eu fiz o contato com o pessoal da Ludocriarte" (Professora extensionista – MF). Assim, estes parceiros se juntaram à iniciativa a convite e na perspectiva de realizarem atividades conjuntamente e em intercâmbios, beneficiando monitoras com formações, assim como crianças com atividades em todas as três instituições parceiras.

Verifiquei que, no caso da ludoteca, as parcerias têm se mantido mesmo após o término daquelas ações iniciais. Atribuo esta continuidade à reconfiguração da parceria em atividades com mais trocas, outros tipos de ação e maior visibilidade também para os parceiros, como na promoção de oficinas para as estudantes extensionistas e outros tipos de formações e projetos para estudantes do *campus*, além de contribuições em publicações. Por outro lado, conversa com a parceria demonstrou que esta relação é importante, pois o Instituto Federal de Brasília é considerado uma instituição relevante no território. Além disso, em uma Região Administrativa onde não há espaços públicos como a estrutura do IFB amplamente disponíveis, também é significativo a relação ter contribuído para que parceiros e as crianças que atendem usufruam do espaço do *campus*, como em espetáculo teatral e sessões de cinema, ou ainda em realização de conferência. Assim, a avaliação pela parceria é de que ela é positiva, embora haja questões problemáticas, mas consideradas mínimas e passíveis de ajustes.

"[...] a gente conseguiu publicar o livro da ludoteca. Isso foi muito importante também. Tem capítulo do [parceiro] lá da Ludocriarte falando lá. (Professora extensionista - MF)

Percebi nas conversas que há, inclusive, a experimentação de parcerias internas, com outros projetos do *campus* São Sebastião – facilitada pelo fato de que as professoras extensionistas também compõem a equipe da LudolF. Parece-me ser uma estratégia a explorarmos, como meio de multiplicar tempos e energias, de fortalecer as ações de extensão, de conhecermos mais o que é realizado, aprendermos uns com os outros e de ampliarmos o alcance das ações de cada projeto junto à comunidade de São Sebastião.

Ao refletir sobre como os sujeitos se relacionam, percebo que as figuras centrais nas relações que são estabelecidas na LudolF são as estudantes extensionistas monitoras. São elas que efetivamente estão nas atividades cotidianas com as crianças partici-

"[...] que elas chegam em mim para conversar e tal. Então esse mesmo espaço que elas me dão para conversar com elas, de elas conversarem comigo e chegarem e tal, eu também tenho esse espaço, essa fala." (Mãe estudante - RC)

pantes, são elas que se relacionam com as professoras extensionistas reportando e pensando junto a respeito das atividades, são elas que, muitas vezes, dialogam com as famílias quando estas vão deixar ou buscar as crianças.

Assim, na rotina dos encontros, os propósitos da LudolF contribuem para que ela seja um espaço que respeita os tempos dos sujeitos, favorecendo a construção de relações entre eles, estudantes extensionistas e crianças participantes. “Mas para mim eu tenho aproveitado a Ludo nesse sentido dessa troca, de aprender com as crianças, delas aprenderem, da gente ir se conhecendo e ter tempo para isso. Não é uma coisa corrida” (Estudante extensionista – SC). Como a faixa etária das crianças que frequentam a ludoteca é ampla (dos 03 aos 11), “[...] eles além de terem o convívio entre si, em relação a essa questão da idade, a gente tenta fazer essa proximidade e tenta agregar a todos” (Estudante extensionista – EC). Neste sentido, minhas observações reiteraram os relatos de

"A gente tem toda a liberdade de se expressar realmente em relação ao que tá rolando na Ludo. Tanto que elas falam: vocês, se vocês verem que tá acontecendo alguma coisa e for necessário conversar com os pais, vocês têm totalmente.... vocês têm total liberdade." (Estudante extensionista - EC)

que a organização e as relações são dinâmicas, o que é facilitado por, com raras exceções, haver sempre mais de uma estudante monitora e elas atuarem articuladamente em subgrupos ou juntamente em grande grupo conforme os interesses das crianças

e o que esteja sendo proposto a elas. Desta forma, a diversidade dos sujeitos, daquilo que sabem e daquilo que desejam é respeitada e, mais, compreendida pelas monitoras como algo importante e que deve ser valorizado.

[...] estar na Ludo me fez ter uma sensibilidade muito maior com respeito à crianças. Foi até uma coisa que a gente estava conversando com a professora de artes, que antes eu tinha a construção de tudo muito bonitinho. Tipo, é como se eu fosse a menina da florzinha. [RISOS] Tipo, todas as florzinhas têm que ser da mesma cor, todos os quadros têm que estar do mesmo jeito. E aí quando você vai entrando no IF, você vai percebendo que a diversidade é bonita. E que não só diversidade por si só, mas, assim, o que eles podem trazer. E eu digo especialmente as crianças nesse primeiro momento, porque elas trazem coisas novas. (Estudante extensionista – SC)

As professoras extensionistas, de sua parte, demonstram a princípio uma maior preocupação com aspectos da gestão que passam por buscar editais, gerir o pagamento de bolsistas, coordenar as estudantes extensionistas e ainda promover sua formação continuada – especialmente em vista da rotatividade que ainda existe e demanda constante por formação da equipe. “O diálogo com as monitoras é sempre, porque sai uma monitora, entra outra, a gente tem que fazer todo um trabalho, mas enfim. Então elas são as primeiras. E aí depois esse diálogo com os pais das crianças, que por vários motivos a gente tem que conversar” (Professora extensionista – MF). Assim estão intensamente envolvidas com as estudantes extensionistas e acompanham as relações entre os

"E a gente pede para as crianças levarem lanche. E aí as crianças levavam lanche e outras não, e ficava aquele desespero, uma olhando pro lanche da outra. Então a gente começou a ter mais interlocução com a CDAE pra gente ver essas questões de vulnerabilidade social." (Professora extensionista - BO)

sujeitos por intermédio delas.

Identifiquei também que as relações, pela forma como são construídas, com comunicação constante e aberta, considerando saberes e contribuições e com respeito às autonomias, resultam na criação de laços de confiança entre as pessoas envolvidas. E estas conexões fundamentadas sobre a confiança entre os sujeitos da LudolIF contribuem para que este também seja um espaço de afetos.

As crianças, elas sentem um amor muito grande pela gente, pelas monitoras. Eu vejo, assim, que elas gostam muito, sabe. Tanto que é sempre uma cartinha, um desenhinho dedicado pras monitoras. E as mães também elas sentem essa... Eu vejo que tem muito essa questão da confiança, sabe. (Estudante extensionista - EC)

Considerando as relações entre os sujeitos, procurei também perceber em que medida as agendas e demandas da comunidade local são apresentadas à LudolIF e de que maneira os sujeitos participam da definição e do desenvolvimento das ações.

Notei por parte das professoras e estudantes extensionistas o incentivo a que as crianças participantes se identifiquem com o espaço da ludoteca, propondo atividades para tanto, dando visibilidade ao que elas realizam e permitindo que tragam suas questões e intervenham no espaço. Verifiquei que, por ser uma ação extensionista que valoriza a autonomia e a liberdade, a LudolIF é também um local onde os sujeitos exercitam sua agência e sobre o qual interferem ativamente, criando e conduzindo processos, experimentando e modificando o próprio espaço físico. “Então eu sinto que eles olham muitas coisas que a gente faz, e que eles não só olham aquilo ali e pronto. Eles querem melhorar aquilo. Ou

“Eles dão a identidade pro local. Eles têm autonomia também – como eu falei –, eles trazem a temática, eles se encontram nas coisas que eles fazem, sabe. Eles entendem ali, eles entendem como o local deles de pertencimento.” (Estudante extensionista - EC)

Eu acho que elas entendem que é um espaço que elas podem conduzir as coisas. (Estudante extensionista - SC)

senão, como é que isso pode ser mais legal, como é que isso pode ser mais proveitoso, sabe?” (Estudante extensionista – SC). E este exercício sobre a LudolIF é algo que as próprias estudantes extensionistas monitoras vivenciam diuturnamente – ainda que não reflitam conscientemente sobre isso. Neste sentido, acredito que a liberdade de atuação sobre o espaço e as atividades – que eu mesma pude presenciar – revela e contribui para que tanto as crianças quanto as estudantes monitoras sintam que a LudolIF lhes pertence.

As estudantes monitoras demonstraram expectativas relativas a intervenções que podem fazer na LudolIF e em suas atividades. Sentem que o espaço também é seu e que podem intervir de maneira a realizar seus próprios anseios quanto ao que gostariam de fazer com as crianças. “Gostaria que a nossa sala também tivesse mais recursos de ar-

tísticos, no sentido assim de diferentes tintas, tecidos... para que novas propostas pudessem ser realizadas” (Estudante extensionista – SC). Além disso, na experiência das estudantes extensionistas identifico também que em alguma medida sua atuação junto às crianças é reflexo das dinâmicas que vivenciam como estudantes nas atividades de ensino e na orientação perseverante das professoras extensionistas da importância da escuta ativa, da consideração às opiniões das crianças e de seu envolvimento nas atividades. “Então, acho que primeiro é entender a criança como sujeito, que elas sim têm muita opinião para dar [...]” (Professora extensionista - MF). Desta forma, a LudolF se torna um espaço de desenvolvimento de sensibilidades para a observação e escuta ativas, onde a negociação entre os sujeitos é acolhida e desejada. “Daqui você ouvir na cara que não foi bom e você aceitar essa realidade. Falar bem assim: poxa, mas por que que não foi bom? [...] A criança tá no processo, eu tô no processo de entendê-la, por que que ela quer fazer isso, por que que ela quer deixar de fazer isso” (Estudante extensionista – SC).

“Então uma coisa que não é exercitada somente na Ludo, mas que durante o meu processo de formação eu tenho sentido, eu tenho vivenciado isso com meus professores. Então é, tipo assim, eles me escutam. Então eu posso escutar uma criança também.”
(Estudante extensionista – SC)

Por um lado, se a conversa entre professoras e estudantes extensionistas é constante, por outro, o diálogo com as famílias é menor e mais centrado na resolução de problemas que por vezes emergem, como questões de vulnerabilidade social das crianças – que levam ao acionamento de outras instâncias de apoio aos responsáveis. Porém, as professoras extensionistas estão cientes de que as famílias são sujeitos relevantes no processo e que seria importante modificar esta dinâmica.

“Acho que talvez a gente podia... pudesse até estreitar mais, assim, o diálogo de pensar o que que eles gostariam para esse espaço. Mas a

gente sente sempre do lado, assim, de muito agradecimento. Porque eles estão conseguindo estudar. Então não trazem tanta demanda” (Professora extensionista – MF).

3.3. Relações entre comunidade local e o IFB

Iniciando minha reflexão sobre as relações entre a comunidade local e o IFB a partir da intermediação da extensão pelas ações da LudolF, procurei compreender se a comunidade tem feito uso das estruturas físicas do *campus* São Sebastião, das atividades que ali ocorrem, da oferta de extensão, e se tem reconhecido estas facetas da instituição como suas, buscando identificar também como percebem o lugar do IFB na comunidade.

Como percebido na experiência do Núcleo de Estudos Agroecológicos, também no caso da LudolF a permanência no espaço do *campus* contribuiu para que as pessoas cri-

assem vínculos com a instituição e com os sujeitos que por ela transitam.

Então todos os momentos quase do meu dia eu estou aqui inserida. E faz você começar a ter um vínculo maior. Não só: ah, vou entrar lá, vou estudar e vou embora. Não. Vou entrar, vou estudar, mais tarde eu tenho que botar em prática o que eu aprendi mais cedo, entendeu. Vai fazendo essas correlações de uma coisa e outra. E também você vai tendo mais contato com as pessoas que estão aqui dentro. [...] Então você vai criando um vínculo maior com o público e com o IF. (Estudante extensionista – EC)

Esta percepção de identificação das estudantes extensionistas monitoras com o *campus* e, mais especificamente e especialmente, com a LudolF também está evidente para as professoras em função de sua participação ativa e pró-ativa. “Eu acho que elas também se reconhecem, elas vestem a camisa do projeto, elas tratam a ludoteca como o espaço delas mesmo, e a gente incentiva muito isso, que elas tenham autonomia” (Professora extensionista – BO).

Todavia, ao questionar como os sujeitos entendem sua relação com o *campus* e em que medida se consideram parte da instituição, verifiquei que simplesmente estar no espaço do IFB não reverbera automaticamente em um reconhecimento. É relevante observar que embora as crianças façam uso do espaço físico do *campus* São Sebastião – visto que a ludoteca está instalada em seu interior – elas não se reconhecem na instituição e não se identificam com ela. Há, no entanto, uma forte identificação com a LudolF, “E as crianças, elas começam a sentir parte mesmo da ludoteca. Elas sentem meio que donas daquele espaço, sabe” (Professora extensionista – MF). Para as adultas com quem conversei, as crianças participantes não percebem que a LudolF é parte de algo maior. “Eu vejo que muitos momentos é a Ludo, não o IFB, não esse espaço. [...] Eu acho que eles se reconhecem como ludoteca. Como se fosse um espaço à parte dentro desse aglomerado de pessoas, aglomerado de estudantes que estão fazendo outras coisas” (Estudante extensionista – SC). Por outro lado, na roda de conversa as crianças mostraram consciência de que o IFB é um lugar de ensino, uma escola, mas que a parte que lhes toca tem outra natureza.

“[...] e aí meio que elas já ficam lá no lugarzinho delas, a Ludo, o espaço livre lá na área livre. Mas em si, o IF em si, eles dificilmente são inseridos em alguns outros contextos, a não ser a Ludo.” (Estudante extensionista – EC)

Carol: Mas é uma.... [...] É uma escola?

Criança A: Mais ou menos.

Carol: Mais ou menos?

Criança A: É, porque minha mãe estuda aqui. Aqui é tipo uma escola.

Carol: Então é uma escola pras outras pessoas. Mas para vocês a Ludo não é uma escola, é [Criança B]? Ou mais ou menos?

Criança B: É uma brinquedoteca.

Evidentemente, parte disso decorre de um entendimento sistêmico da instituição que é

um tanto complexo para elas em seu momento de desenvolvimento cognitivo. No entanto noto que, de maneira geral, as crianças pouco se apropriam de outros espaços do *campus* ou são colocadas em contato com outros sujeitos do IF.

De outra parte, nas conversas com as professoras extensionistas, elas relataram que há uma orientação para que as crianças explorem e frequentem outros locais no *campus*, bem como uma tentativa de sua parte de incluir as crianças da Ludof IF nas atividades que ocorrem ali. “Põe elas para dar uma rodada, sabe, pro pessoal ver que tem as crianças também. [...] Eles se entendem como parte, e a gente quer que também o *campus* entenda que as crianças também são parte como todo mundo ali” (Professora extensionista – MF). Assim, colocam em evidência que se, por um lado, é importante que os sujeitos se percebam como parte da instituição e possam sentir que têm direito a ela e até

"É isso, realmente a sala de aula de um curso superior, de um curso técnico não é para criança mesmo. Não, não é um ambiente para ela. Mas o IFB pode ser um ambiente para elas, ali o *campus*. O *campus*. A sala de aula não. Mas o *campus* sim." (Professora extensionista - BO)

imaginar frequentá-la como estudantes, por outro é fundamental que o próprio *campus* entenda que as crianças pertencem e têm direito ao Instituto Federal. Neste sentido, notei iniciativas que rompem com esta separação espacial das crianças e que podem ser inspiradoras: passeios pelos outros blocos do *campus*, uso do ginásio, participação das crianças

em atividade de cinema feita em parceria com a Ludocriarte ou a iniciativa de professora de química de realização de experimentos com as crianças conduzidos pelos estudantes da turma de laboratório de ensino médio.

Considerando a demanda evidente e urgente por cuidado e educação infantil na realidade brasileira⁴⁷, não é surpreendente que ela também ocorra em São Sebastião e tenha estado presente na realidade do *campus* desde o início de suas atividades. Lembro-me bem de não saber como lidar com as crianças que eventualmente apareciam em sala de aula e de ter aplicado uma avaliação com um bebê nos braços para que a mãe pudesse realizar a atividade. Neste sentido, a Ludof IF foi por muito tempo uma necessidade não só da comunidade, mas também do *campus*, visto que as crianças o adentraram junto com suas responsáveis ainda que não houvesse qualquer estrutura adequada para recebê-las ou para permitir que as mães estudantes pudessem usufruir plenamente-

[...] apesar de que eu tinha essa ressalva de estar... da faixa etária. Porque eu sofri bastante com o pequenininho dentro da sala de aula. Então eu queria muito que ele pudesse ficar na ludoteca. [...] Então não tinha como ficar, deixar ele realmente lá, porque não tinha um espaço também preparado para ele. (Estudante pesquisadora - IS)

47 Segundo dados do Levantamento Nacional Retrato da Educação Infantil no Brasil: acesso e disponibilidade de vagas, “[...] há cerca de 632 mil registros de crianças em fila de espera para creche, em todo o Brasil. Em relação aos municípios, 2.445 cidades, ou seja, 44% delas, têm fila de espera nessa etapa. Desse total, 88% alegam ter espera por falta de vagas. Sobre a pré-escola, há 78 mil registros de crianças que não frequentam essa etapa de ensino; 50% desse total também não estão matriculadas por falta de vagas” (Levantamento..., 2024).

te de sua formação enquanto se dividiam entre acompanhar as aulas e entreter suas filhas e filhos. "Então eu acho que a ludoteca, em termos da comunidade, vai ser bem voltado mesmo para as questões das mulheres no mundo da academia; as mulheres que precisam estudar e trabalhar" (Professora extensionista - BO). Além disso, esta demanda se estende para outros sujeitos da extensão cujas filhas e filhos hoje frequentam a ludoteca, servidores e terceirizados do *campus* e pessoas de suas relações. Daí um reconhecimento agradecido das famílias – embora a faixa etária de atendimento seja insuficiente diante da demanda – que é notório em suas falas e percebido por quem acompanha as atividades da LudolF – primeiramente por haver um local adequado para o acolhimento das crianças, mas também por ser um espaço onde elas apreciam estar.

A primeira coisa que eu falei: questão da permanência das mães no curso. E também como a Ludo também atende não só os filhos das alunas ou alunos daqui, mas também funcionário, a galera da comunidade também de São Sebastião também tem essa oportunidade de trazer os seus filhos para cá – quando há vagas, é claro. E então eles não só entendem a realidade dos seus alunos, mas do contexto social que está São Sebastião e no IF que está dentro de São Sebastião, os professores e seus servidores. Então eu acho que a Ludo tem sim essa perspectiva de observar sim essas necessidades. (Estudante extensionista – EC)

E você vê assim, os pais falando, as mães falando sobre essa gratidão, sabe – que nem na verdade é esse propósito em si, da gratidão. Mas, enfim, você acaba ouvindo esses relatos: nossa, ainda bem porque eu não tinha com quem deixar. Então, assim, eu acho que esse ponto é um ponto que mexe muito com a gente nesse sentido assim: pô, tô contribuindo não só com essas crianças mas auxiliando essas mães que também precisam, tipo assim, de um amparo nesse quesito, sabe. De onde deixar essa criança, de com quem deixar, e não apenas deixar num lugar qualquer, mas um lugar que a gente pode... elas podem aprender, elas podem se divertir, podem conhecer coisas novas. (Estudante extensionista - SC)

Neste sentido, a participação das crianças na LudolF e o acolhimento que recebem no *campus* São Sebastião contribuem para que as mães estudantes se vinculem à instituição e também a identifiquem como um espaço familiar.

É outro olhar. A gente, como eu disse antes, a gente vem para cá achando que é uma coisa, que é só estudo: eu vou só tá ali para estudar e não tem meia boca. [RISOS] Mas o IFB é uma família muito, muito grande. Eles recepcionam a gente muito bem. Então quando eu cheguei aqui e vi que eu podia trazer ele, que eu podia ter esse contato com um... a instituição e com a ludoteca, nossa, foi... é sensacional [...]. (Mãe estudante – RC)

Assim, ao mesmo tempo que deparei que estas estudantes se sentem afetuosamente reconhecidas pela instituição, também percebo como o *campus* São Sebastião tem ganhado um outro status, não só de aparelho público, de organização de ensino. É um espaço com o qual os sujeitos se relacionam e criam laços.

Por outro lado, o diálogo com a parceria enfatiza que ainda que a ludoteca desenvolva um trabalho de qualidade com as crianças, a amplitude de seu atendimento é limita-

da diante da demanda presente em São Sebastião. "Porque há uma demanda gigantesca de espaços, de projetos sociais na cidade. Por exemplo, a nossa lista de espera aqui tá com 300 nomes" (Parceria Ludocriarte). Além disso, identifica que questões administrativas e burocráticas, que impactam os tempos de funcionamento da LudolIF, dificultam a participação da comunidade, pois influenciam a continuidade do atendimento.

Identifiquei neste clamor por ampliação e constância uma expectativa de que a extensão seja capaz de suprir demandas que pertencem a outras searas do poder público, como a oferta de educação infantil pública e de espaços que assegurem às crianças seu direito ao brincar e ao lazer que, efetivamente, fogem da natureza do *campus* – centrado sobre o ensino para a educação profissional, a extensão e a pesquisa – e daquilo que entendo como a própria característica da extensão. Não nego que o atendimento da LudolIF possa ser amplificado e que questões burocráticas e administrativas devam ser aprimoradas. Contudo, entendo ser fundamental equilibrar – tanto da parte da comunidade local quanto da parte do *campus* – expectativas entre as necessidades do território e características e capacidades da instituição, algo que creio ser possível somente a partir do fazer coletivo e colaborativo entre comunidade e o *campus* São Sebastião.

Particularmente no caso das estudantes extensionistas é inegável que a experiência da LudolIF tem contribuído para a ampliação de seu olhar quanto a questões que afetam toda a comunidade do *campus* São Sebastião e seu entorno. "Então eu acredito que esse processo de formação, junto com a Ludo e com outros projetos, fez com que essas sensibilidades, essas formas de você observar as pessoas fossem muito mais apuradas, fossem realmente vivenciadas" (Estudante extensionista – SC).

Você vai começando a ver. Antes eu só via a problemática da minha colega de turma. Eu só via realidade dela: ah, ela tá com uma dificuldade, porque ela tem uma criança. E aí eu passei a ver tudo, dos funcionários terceirizados até os efetivos. Então você consegue ver a realidade de um todo até, assim. E também até do público que também não são alunos do IF, que você vê que eles realmente precisam também. E aí você vai criando totalmente uma relação totalmente diferente. Então você só enxerga seu mundinho, quando você começa a se adentrar dentro de outra realidade, você começa a ver que não era só aquela bolha. (Estudante extensionista – EC)

Portanto, consideram que seria importante que todos os estudantes tivessem a experiência da extensão, seja pela oportunidade de vivenciar o contato com as crianças e a aplicação da formação com a segurança da orientação das professoras, seja pela oportunidade de devolver algo à sociedade. "Então acho que todo mundo deveria conhecer. Ou então até mesmo ter, se possível né, porque não é todo mundo que tem tempo, mas se pudesse participar do projeto, sabe. Efetivamente estar ali, vivenciar mesmo, para poder ver como

é que é” (Estudante extensionista – EC).

Embora o atendimento responda a necessidades de estudantes e trabalhadores do IFB, os sujeitos efetivamente atendidos e que usufruem plenamente da LudolF são as crianças. Assim, por outro lado, identifiquei que a ludoteca também se relaciona a uma demanda que está menos explícita para sujeitos e talvez até para a comunidade local, que é a carência de espaços de lazer e ludicidade para as crianças na sociedade e bastante contundentemente na RA São Sebastião, “[...] porque a gente também na sociedade tem poucos espaços em que elas conseguem brincar livremente, que não é sempre algum adulto falando que tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, tem que fazer mil atividades, e é uma coisa meio produtivista da infância” (Professora extensionista – MF). Em contraposição a esta escassez e a espaços que consideram os sujeitos a partir de uma lógica produtivista, a ludoteca tem sido um lugar efetivamente lúdico e de diversão. “Bom eu acho que eles veem um espaço brincante, um espaço de brincar. A gente tava montando painel essa semana passada e aí eu pedi para eles desenharem um desenho que representasse a Ludo. E uma das falas que eu escutei foi: é diversão” (Estudante extensionista – SC). Desta forma, as crianças participantes entendem que a ludoteca não é para elas um espaço escolar, de estudos – ainda que as estudantes extensionistas e as próprias crianças reconheçam que não deixa de ser um local de aprendizados. “A gente tem essa preocupação de não reproduzir aquela questão da escola: já que você tá aqui para aprender e tudo mais. [...] Então elas vêm, elas não percebem às vezes que elas não estão só brincando. Então elas têm gosto de vir para Ludo, sabe” (Estudante extensionista – EC).

Ademais, constatei que – mesmo que a identificação das crianças esteja vinculada à LudolF – as experiências que as participantes vivem no espaço da ludoteca e ao transitar por outras áreas do *campus*, aliadas às experiências familiares de ensino no IFB, contribuem para que reconheçam o *campus* São Sebastião como possibilidade real de local de estudo em seu futuro, quando sua idade o permita.

“E a grande maioria nunca tinha ido, não conhecia. E aí isso vai ajudando a que essas pessoas tenham mais pertencimento a esse espaço que pertence ao território, ele é de São Sebastião, e ele é para a comunidade.”
(Parceria Ludocriarte)

Criança A: Tia, quando vocês ainda não começava a ludoteca eu vim aqui. Aí, antes, quando eu não conhecia aqui, eu conheci o IFB todo. Aí quando eu vim aqui a primeira vez, eu achei que eu ia estudar aqui.

Carol: No IFB?

Criança A: No IFB.

Carol: Quem sabe um dia, né.

Criança B: Você pode estudar quando crescer, ficar adolescente ou ficar adulto como minha mãe.

Carol: É verdade, né, [Criança B].

Criança C: Aí dá pra estudar aqui.

Na perspectiva da parceria, a relação com a LudolIF e as iniciativas que realizam em colaboração contribuem para que a comunidade local conheça a instituição, se sinta pertencente e imagine poder ocupá-la na condição de estudantes. Há, no entanto, desafios que passam pelo fato de que parte do corpo docente do *campus* não conhece ou reconhece os atores da comunidade e tampouco valoriza trabalhos realizados junto à ela. Embora a abertura à comunidade por parte da Direção do *campus* seja inequívoca, “Assim, então acho que tem um pouquinho ainda de resistência por parte de alguns professores” (Parceria Ludocriarte). Neste sentido, concordo que um maior engajamento do corpo de servidores poderia ampliar parcerias e áreas de atuação na comunidade e que, institucionalmente, nos faltam estratégias e constância para a mobilização de parcerias locais. En-

"Talvez um trabalho de sensibilização mesmo com o corpo docente.[...] A gente conhecer todo mundo, quem é quem. E eles conhecerem a gente, saber quem a gente é ali também, quais são as possibilidades de trabalho que a gente pode ter, sabe."
(Parceria Ludocriarte)

tretanto, tampouco deixo de considerar que há professores que têm maior identificação com outras atividades da instituição – como pesquisa, ensino e gestão – e optarão por realizá-las em detrimento da extensão. Todavia, acredito que este argumento não pode ser uma justificativa para deixar de questionar em que medida a resistência de docentes resulta de tumultos em zonas de conforto ou segue sendo indicativo de disputas que passam pelo

entendimento moderno/colonial de que somente os sujeitos da academia detêm saberes relevantes e de valor.

De maneira geral há, da parte dos sujeitos da LudolIF, um reconhecimento da relevância das ações de extensão para a comunidade de São Sebastião e para a comunidade que se encontra no *campus*, daí o clamor que ouvi pelos projetos de sucesso já realizados. “Então eu sinto falta aqui no IF de uma continuidade desses projetos. A gente tem projetos muito bons, mas esses projetos eles têm tempo. E depois que esse tempo acaba, parece que eles nunca existiram” (Estudante extensionista – SC). Nesse sentido, os méritos da LudolIF são reconhecidos e há expectativa de sua ampliação para outros *campi*. “Não é só: ai, vamos beneficiar só os IFs. Mas também todo contexto ao redor do IF da nossa cidade em si. Então é um projeto muito bonito [...]” (Estudante extensionista – EC).

No caso específico da LudolIF, a abertura do *campus* para as infâncias é um diferencial para como a instituição passa a ser percebida. O *campus* e o próprio Instituto Federal de Brasília passam a ser percebidos como um espaço que atua coletiva e colaborativamente em sua diversidade, como uma instituição de educação que se abre para a pluralidade de sujeitos.

Eu tinha a impressão de que o IF era muito adulto. Tipo, não tem espaço pra criança aqui. E com a participação na Ludo, eu vejo que o IF ele é muito amplo, sabe. Tipo assim, ele atende até dos menores aos maiores. É uma mistura completa de tamanhos e idades. Então, assim, hoje eu vejo o IF mesmo como comunidade. [...] Você vê que o IF é uma comunidade de pessoas que exploram, aprendem em conjunto, de pessoas que são diferentes. Então eu vejo o IF e a minha participação na Ludo, a minha entrada na Ludo, com essa visão agora: de que não se trata de uma universidade que só atenda pessoas adultas, mas um espaço de educação que se amplia a vários indivíduos, inclusive as crianças. (Estudante extensionista – SC)

4. Por onde vejo resistências e *grietas*

Tendo me debruçado sobre as experiências do Núcleo de Estudos Agroecológicos e da LudolF, procurei perceber em que medida a estruturação e organização destas duas ações de extensão permitiu *grietas* ou intencionalmente buscou reconhecimento, visibilidade e valorização de saberes e sujeitos da comunidade. A partir disto, reflito sobre em que medida os sujeitos da comunidade de São Sebastião têm se apropriado do IFB como espaço de resistência.

Acredito que tanto o NEA quanto a LudolF são ações de extensão que se abriram para os saberes dos sujeitos e que permitiram e seguem permitindo seu reconhecimento e visibilidade positiva. Entretanto, embora anteveja *grietas*, acredito que ainda nos falta intencionalidade para promover a verdadeira e ampla valorização das comunidades locais e de seus saberes. Por outro lado, identifico que alguns sujeitos da comunidade local, especialmente a partir de parcerias, têm encontrado cada vez mais espaço no *campus* São Sebastião. Assim, pontuo a seguir brechas e estratégias que me pareceram – a partir das experiências do NEA e da LudolF – mais promissoras como caminhos para que as ações de extensão se constituam cada vez mais como espaços de diálogos de saberes e, por conseguinte, de reconhecimento, visibilidade positiva e valorização dos saberes e dos sujeitos das comunidades locais

Algumas das primeiras *grietas* que percebo aparecem a partir do exercício de articulação da extensão com a pesquisa e com o ensino. Ainda que normativos apontem para a indissociabilidade de ensino, extensão e pesquisa, esta segue sendo um desafio para as Instituições de Ensino Superior – e o IFB não é exceção com tantas de suas estruturas e processos ainda fragmentados. Entretanto, as experiências do NEA e da LudolF demonstram que relacionar as dimensões potencializa a constituição de equipes – fundamentais para a extensão, que demanda ação coletiva e colaborativa – e pode ser estratégico para o acesso a recursos e a ampliação de fontes de financiamento – mesmo que isto por vezes demande malabarismos em um contexto institucional cuja estrutura organizativa não estimula o trabalho conjunto cooperativo. Ressalto ainda que, nas experiências

observadas, estas articulações colaboraram para que a dimensão formativa da extensão fosse constantemente acionada no processo de reflexão e planejamento dos grupos, com resultados positivos para os sujeitos e as próprias atividades extensionistas. Neste sentido, notei que o processo de associar ensino, extensão e pesquisa também favoreceu que o trabalho em equipe evidenciasse o protagonismo e a autonomia de estudantes extensionistas, o que representou ganhos para as relações entre sujeitos, para os aprendizados e acredito que, inclusive, para o alcance das ações. Neste cenário, a articulação efetiva permitiu que ensino, extensão e pesquisa se retroalimentassem, fortalecendo cada uma das dimensões e ainda consolidando-as a partir de vieses e produções umas das outras. Se o ensino e a pesquisa sugeriram determinadas ações, a vivência em comunidade mediada pela extensão permitiu aprofundar reflexões e repensar rotas.

Por sua vez, nos despojamos de uma visão moderno/colonial a partir da qual os saberes acadêmicos são considerados aqueles superiores, válidos e universais talvez seja dos exercícios mais desafiadores em nosso caminho de conexões com as comunidades locais. Neste sentido, as *grietas* que o NEA e a LudolF me mostraram estiveram na ousadia de perseguirem temáticas para as quais professores extensionistas não haviam sido formados ou, ainda, de criar um espaço dentro do qual não há proposição prévia de conteúdos. Estes caminhos parecem se contrapor à própria noção de atividades promovidas por uma instituição de ensino – onde estaria sacramentado o compartilhamento de saberes. Porém, nestas vivências os sujeitos se abriram para saberes não acadêmicos de parceiros, da comunidade, de estudantes extensionistas, das participantes – justamente por arriscarem partir de pontos nos quais não havia saberes previstos ou os propositores da ação não se entendiam como detentores dos saberes da ação em curso. Ainda na seara dos saberes, ressalto a ênfase na prática que percebi em alguns momentos das ações de extensão. Não me refiro à prática em contraposição à teoria, ou como meio de materialização dela, mas a prática como estratégia pedagógica, como meio de sensibilização de estudantes, como estratégia para que possam recorrer a seus próprios saberes e construir novos a partir de diálogos e trocas com outros sujeitos. Assim, as experiências do NEA e da LudolF me mostraram como pode ser rico e frutífero chegar aos espaços sem proposições minuciosas de saberes e processos formativos ou nos lançarmos em temáticas que não dominamos – desafiando-nos a minimizar hierarquias, a procurar os méritos não acadêmicos, a ter a humildade de não sermos quem detém mais conhecimento naquele momento. Abandonar, mesmo que temporariamente, os saberes acadêmicos que trazemos em nós tem ainda o potencial de fazer com que a extensão se torne um espaço

de cultura em São Sebastião, de artes, talentos e identidades dos sujeitos da comunidade local – o que pode ainda incidir positivamente na própria trajetória escolar dos sujeitos. “No sentido, assim, de representar as culturas e não só as culturas, mas o que esses estudantes têm, sabe. [...] Então por que não evidenciar isso? [...] promover esse tipo de reconhecimento até pros estudantes – como eu posso dizer – se reconhecerem, sabe” (Estudante extensionista – SC).

Identifiquei também uma disputa pelo próprio espaço do *campus* que, no caso das duas ações de extensão observadas, foi ocupado pelos sujeitos e ainda pelas parcerias em atividades para além daquelas realizadas pela via da extensão. A abertura do *campus* São Sebastião à comunidade é percebida pela cessão e frequente uso do espaço por sujeitos e em atividades que não são de responsabilidade do IFB. Neste sentido, as parcerias tornaram-se um dos meios de acesso e uso da estrutura do *campus* – o que tem se mostrado efetivo para o reconhecimento do Instituto Federal de Brasília como espaço público a que a comunidade tem direito, o que entendo ser processual e necessariamente a partir da constituição de uma relação entre sujeitos e instituição. No entanto, percebo que esta ocupação segue em disputa, com questionamentos de servidores, competição por locais e recursos e até mesmo baixa adesão a atividades realizadas pelos parceiros dentro do *campus*. Por outro lado, abrir as portas da instituição tem provado ser um diferencial para que cada vez mais a comunidade de São Sebastião se aproprie do IFB. Além disso, a extensão tem permitido intervenções na própria estrutura física do *campus* que representam importantes legados e são marcas inegáveis de uma comunidade cuja cultura vai adentrando e reivindicando o espaço como seu.

A experiência do Catando Palavras na Estrutural já havia evidenciado como as parcerias são uma importante *grieta*, uma brecha tanto para deslocar as fronteiras da extensão e ampliar a relação com a comunidade local, quanto para dar significado ao papel do Instituto Federal de Brasília nos territórios. No caso do NEA as parcerias foram fundamentais para que as necessidades e os sujeitos da comunidade se tornassem conhecidos pelo *campus*. Além disso, foram essenciais para o trabalho em rede ao redor das demandas que estavam pujantes. No caso da LudolF as parcerias foram um diferencial para o próprio reconhecimento da ludoteca como extensão e ainda para a concepção do projeto a partir de vivências com os sujeitos para quem a extensão se voltava. Observo, então, que as *grietas* se aprofundaram quando as parcerias buscadas foram agregadas, não só para a realização de atividades, mas especialmente para influírem em processos de concepção, planejamento e decisões relativos à extensão. No entanto, é importante atenção para

as particularidades de parcerias estabelecidas com outras ações de extensão, com organizações da sociedade civil ou com entidades de institucionalidade semelhante à do IFB – visto que todas demandarão diálogos, acordos prévios, transparência em relação a nossa natureza e nossas limitações institucionais, porém em diferentes medidas. Além disso, as parcerias nos obrigam a mediar relações entre os sujeitos mesmo, entre servidores muito ou pouco afeitos à extensão e uma comunidade sedenta por ação – e isto não é negativo, ainda que possa ser desafiador. Defendo que as parcerias têm, portanto, o potencial de nos formar naquilo que desconhecemos, abrir nossos olhos para o território e a comunidade local, mostrar-nos outros modos de fazer, ampliar nossa capacidade de divulgação, pensar outros usos para nossas estruturas, realizar coletiva e colaborativamente, compartilhando sonhos e lutas.

Neste sentido, tenho consciência de que as experiências do *campus* São Sebastião têm se mostrado bastante singulares na realidade do Instituto Federal de Brasília. O *campus* tem evidentemente – e reconhecidamente – uma vocação extensionista em função da característica de seus servidores, mas acredito que especialmente porque reverbera os movimentos da comunidade que pulsa ao seu redor. E novos servidores têm se inspirado nas experiências já vividas ali.

Então essa porta aberta com a comunidade foi algo assim que ele deixou sempre muito feliz, assim. E tem muita acolhida também no sentido de fazer esses projetos – é muito acolhida pela comunidade, que eu digo. Aqui dá gosto fazer as coisas para comunidade. [...] Nosso *campus* é muito respeitado, muito mesmo. Você vê, assim, um cuidado com o *campus* mesmo. (Professora extensionista – VB)

Nesta abertura que ainda se constrói, com disputas e resistências, mas também com avanços e belezas, *campus* e comunidade vão se encontrando e desencontrando. Aos poucos, para além do que a instituição e seus servidores propõem em termos de ensino, extensão, pesquisa e articulações locais, considero que o território do *campus* tem sido apropriado pela comunidade e seus indivíduos, seja pelas brechas abertas pela instituição ou por frestas que a própria comunidade tem rompido. Assim, se ao olhar menos aguçado a estrutura física do *campus* São Sebastião se assemelha àsquelas de outros *campi* do IFB, um passeio por seus corredores permite perceber o quanto a comunidade tem incidido sobre o espaço acadêmico, nos grafites antirracistas que cobrem paredes e ecoam os fenótipos dos habitantes da RA, nos eventos de extensão abertos a toda a comunidade, nas atividades promovidas pelos próprios estudantes em espaços outros da Região Administrativa, nos próprios corpos dos sujeitos que se movimentam pelo espaço e que têm o rosto de São Sebastião.

Capítulo V – A EXTENSÃO COMO FRONTEIRA: ESPAÇO DE RELAÇÕES E GRIETAS PARA A INTERCULTURALIDADE

Em meu percurso de reflexão e pesquisa, parti do entendimento de que a extensão se constitui como fronteira entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Brasília e as comunidades que circundam seus *campi*. Minha inspiração inicial para este entendimento de extensão como fronteira veio de Glória Anzaldúa, que pontua que

De fato, as terras fronteiriças estão presentes de forma física sempre que duas ou mais culturas se roçam, quando pessoas de raças distintas ocupam o mesmo território, quando as classes baixa, média, alta e inferior se tocam, quando o espaço entre duas pessoas se encolhe com a intimidade compartilhada (Gloria Anzaldúa, 2016, p. 35, tradução minha).

Assim, compreendo que fronteiras foram criadas a partir da instalação dos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos territórios das comunidades, com sua institucionalidade, com corpo de servidores que regularmente não pertencem àquela territorialidade e muitas vezes com a própria construção de novos edifícios que se destacam de seus arredores.

Há uma tendência de pensar as fronteiras a partir de uma concepção que se ancora na territorialidade e se desdobra no político. Neste sentido, a fronteira é sobretudo encerramento de um espaço, delimitação de algo, fixação de um conteúdo e de sentidos específicos. Nesta medida, o conceito de fronteira avança para os domínios daquela construção simbólica de pertencimento a que chamamos identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença e alteridade com relação a outros (Sandra Pesavento, 2001, p. 7-8).

Portanto, as fronteiras criadas com o estabelecimento dos *campi* não foram somente físicas, mas ainda simbólicas e identitárias, deixando evidentes as alteridades que agora precisam conviver no território.

Recorro à noção de fronteira porque entendo que o avizinhamiento material do espaço dos *campi* dos Institutos Federais e do território das comunidades foi e segue sendo inegável e, por vezes, desconcertante – especialmente no momento de sua instalação. “Quando você vai para o território, você tem uma dimensão que é dos sentidos” (Servidora Setec). Há um espaço físico que representa e encerra a instituição e que invade o território que representa e identifica a comunidade e com o qual os sujeitos se identificam, modificando o ambiente, a estética, as cores, a iluminação, os cheiros e perfumes, os ruídos e silêncios daquele lugar.

As fronteiras estão desenhadas para definir os lugares que são seguros e os que não são seguros, para distinguir os *us* (nós) dos *them* (eles). Uma fronteira é uma linha divisória, uma fina faixa ao longo de uma borda inclinada. Um território fronteiriço é um lugar vago e indefinido criado pelo resíduo emocional de um limite não natural. Está em um estado constante de transi-

ção. Seus habitantes são os proibidos e os banidos. [...] Os únicos habitantes “legítimos” são aqueles que têm o poder, os brancos e aqueles que se aliam aos brancos (Gloria Anzaldúa, 2016, p. 42).

Assim, o estabelecimento dos *campi* cria dentro do território das comunidades uma linha divisória entre o “nós”, comunidade, e “eles”, servidores oriundos de outros contextos ou que ao representar a instituição assumem outra posicionalidade, colocando em questão a legitimidade daqueles que pertencem ao território, impondo um padrão de saberes acadêmicos norte eurocentrados e transformando as identidades locais. Ademais, cruzar a fronteira física não me faz imediatamente pertencer ao outro território, mas me obriga a buscar os códigos, as regras implícitas e explícitas, a compreender como as pessoas se comunicam. Me obriga ainda a olhar para mim mesma, de forma que eu possa adequar-me e identificar os lugares de encontro e de convívio com os sujeitos daquela territorialidade.

A extensão me permite então voltar minha atenção para o território e para suas questões, deslocar as fronteiras para fora e para dentro da instituição e do território, promovendo cruzamentos dos limites físicos entre *campus* e comunidade e reposicionamentos dos sujeitos. Pois, assim como as fronteiras, também a extensão é porosa.

Mas as fronteiras não são apenas marcos divisórios construídos, que representam limites e que estabelecem divisões. Elas também induzem a pensar na passagem, na comunicação, no diálogo e no intercâmbio. Figurando um trânsito não apenas de lugar, mas também de situação ou época, esta dimensão da fronteira aponta para a instigante reflexão de que, pelo contato e permeabilidade, a fronteira possibilita o surgimento de algo novo, híbrido, diferente, mestiço, de um terceiro que se insinua nesta situação de passagem. (Sandra Pesavento, 2001, p.8)

Considero, deste modo, que a extensão permite a maleabilidade e porosidade fronteiriças – seja a fronteira visível ou invisível – ao trazer para dentro das instituições a comunidade não vinculada por matrícula, assim como ao levar sujeitos do *campus* ao espaço das comunidades, bem como ao promover o encontro de sujeitos da comunidade e do Instituto Federal de Brasília em lugares outros, explorando aproximações e distanciamentos entre territórios, pessoas e tipos de saberes (sistematizados ou não). Nas experiências que acompanhei, este ir e vir extensionista tem reverberado em maior reconhecimento do território, de sua população e maior valorização da comunidade por parte do *campus*. Por sua vez, a abertura do IFB às comunidades locais tem acentuado o entendimento de que este é público, de qualidade e pode ser acessado – e, por que não, apropriado – pelos sujeitos.

Todavia, ao longo do caminho, percebi que partir do entendimento de extensão como fronteira demanda mais que considerar a materialidade das conexões. Se é relevante atentar para as culturas e saberes que entram em contato nos territórios que se tocam –

porque também o *campus* possui sua territorialidade –, entendi ser essencial perceber como se encontram ou se desencontram os sujeitos em relação nestes cruzamentos. Pois

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (Homi Bhabha, 1998, p. 21).

Estão em diálogo não só experiências, pensamentos e saberes, mas ainda estes são encontros psicológicos, sexuais, espirituais, espaços de tensão e desafio (Gloria Anzaldúa, 2016). Neste sentido, como já afirmei anteriormente, para mim a extensão representa os desafios e potencialidades inerentes ao diálogo de seus sujeitos em (des)encontro (Carolina Mendes, 2022).

Considero que as conexões que a extensão potencializa e promove entre sujeitos de fora e de dentro dos *campi* das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são também (des)encontros entre experiências e pensamentos fronteiriços. Neste sentido, Anzaldúa também me apresenta uma mirada adentro de como estas identidades fronteiriças se constituem e resistem, enfatizando que “Desta polinização cruzada racial, ideológica, cultural e biológica, na atualidade se está criando uma consciência “alheia” [...] É uma consciência das *Borderlands* (terras de fronteira)” (Gloria Anzaldúa, 2016, p. 133, tradução minha). Assim, estes sujeitos em (des)encontro são sujeitos de fronteiras, tanto por se constituírem a partir de vivências em distintos territórios, quanto por carregarem em si mesmos as próprias fronteiras dos (des)encontros de culturas que se materializam neles mesmos. Estão, portanto, em constante reelaboração de suas identidades. “Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (Homi Bhabha, 1998, p.20).

Fugiu do cerne de meus objetivos debruçar-me sobre estas identidades fronteiriças que efetivamente entrevi durante a pesquisa e que merecem ser investigadas, “[...] como se eu estivesse lá e cá” (Estudante extensionista – SC). Ao identificar esta posicionalidade ambivalente percebo que ainda me faltam recursos para compreender plenamente os sujeitos que coexistem nas comunidades e que, entre idas e vindas, se conectam nos territórios onde foram instalados os *campi*. Por outro lado, a experiência do “entre-lugar” relatada alerta-me para como as comunidades, independentemente de seu tamanho, são diversas e plurais mesmo que possam parecer homogêneas ao olhar menos atento. “Por-

que São Sebastião parece ser uma cidade muito pequena – e é pequena –, só que quando você vai pra rua eu não consigo vê-los. [...] Eu moro aqui. Então, assim, a maioria dos meninos que participam na [extensão] moram aqui, mas em outros espaços eu não vejo eles” (Estudante extensionista – SC). Parece-me, inclusive, que examinar e investir no posicionamento das identidades dos sujeitos nos (des)encontros da extensão poderia ser uma *grieta*, mais uma fresta a ser aberta. Logo, embora meu foco tenha se voltado para os (des)encontros entre as comunidades locais e as comunidades dos *campi* do IFB, não posso perder de vista que cada uma delas encerra em si uma pluralidade de sujeitos, pensamentos, saberes, crenças, experiências e entendimentos de mundo.

Busquei examinar a relação entre o Instituto Federal de Brasília e as comunidades locais partindo da extensão por perceber em meu próprio cotidiano, nas ações que eu via acontecendo ao meu redor, que a extensão é a dimensão com maior potencial de gerar espaços de diálogos entre os saberes acadêmicos e os saberes locais. Portanto, ao partir da extensão como fronteira, procurei compreender como os saberes dos sujeitos povoavam os encontros, visto que me interessava analisar em que medida as ações de extensão constituem-se como lugar de trocas de saberes e propiciam, assim, reconhecimento, visibilidade positiva e valorização dos saberes e dos próprios sujeitos das comunidades locais – porque também entrevia que este poderia ser o caminho para reconhecimentos e identificações entre comunidades e instituição. Eu buscava os diálogos de saberes em uma perspectiva de intercâmbios mais horizontais e efetivamente os avistei.

Todavia, obstáculos às trocas nestas fronteiras imateriais dos saberes destes territórios e territorialidades seguem presentes. O que entrevi nas ações de extensão acompanhadas não abrange toda a extensão do IFB e não pode ser considerado absoluto na instituição. As relações de poder que permeiam os saberes dentro da lógica da colonialidade do saber ainda ressaltam assimetrias nas relações e determinam saberes, tradições e valores dignos de reconhecimento e apreciação por todos os sujeitos envolvidos. Neste caso, a simples transposição dos limites da fronteira tem sido, em geral, insuficiente para abertura aos saberes e culturas não-hegemônicos. Tampouco basta solicitar aos sujeitos que compartilhem seus saberes, visto que em geral estes têm sido minimizados, contrapostos e contra-argumentados com referências e noções acadêmicas pretensamente universais, validadas, corretas e superiores, de forma que os próprios sujeitos das comunidades não creem que seus saberes sejam valiosos.

Esta visão condescendente, ou talvez progressista, perde de vista que a colaboração intercultural é imprescindível tanto para quem faz parte das instituições que produzem conhecimento

cujo valor supostamente teria caráter universal (as universidades e outros centros de produção de conhecimento “científico”), quanto para quem desenvolve suas práticas em outros tipos de marcos institucionais e sociais e produzem conhecimentos geralmente qualificados como locais ou particulares (Daniel Mato, 2008, p. 103, tradução minha).

Daí uma expectativa salvacionista de fundo moderno/colonial que permeia alguns sujeitos destes processos extensionistas. Neste cenário – que por vezes me pareceu mais de ignorância do que de arrogância acadêmica –, o acesso aos saberes acadêmicos, pretensamente universais, é visto como meio de transformação que permitiria que os participantes da extensão saiam de sua condição de vulnerabilidade e sejam socialmente incluídos.

Ademais, ao examinar os diálogos e os saberes, identifiquei uma multiplicidade de sujeitos, porque a extensão conecta uma diversidade de pessoas. Olhar para a extensão como fronteira me permitiu não só perceber os sujeitos em suas identidades em (des)encontro, mas especialmente colocar em foco e em evidência suas relações. As ações de extensão necessariamente envolvem uma pluralidade de sujeitos – ainda que tantas vezes as Instituições de Ensino Superior insistam em formalizá-las como de responsabilidade de um único servidor. Por sua natureza realizadora, a extensão demanda equipe, carece de trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo. Entretanto, para além disso, procurar os sujeitos da extensão significou não só vislumbrar quem oferta as ações de extensão ou quem é impactado por elas; significa abarcar todos os sujeitos que estão em diferentes papéis no processo e nas atividades, docentes e estudantes extensionistas, participantes, parceiras e parceiros, famílias de participantes e quanto mais pessoas se agreguem ou contribuam para a ação. Acredito, inclusive, que este é um dos aspectos que contribui para a extensão mostrar-se por vezes tão desafiadora e desestimulante, precisamente porque ela necessariamente amplia a quantidade de sujeitos em relação. Porém, defendendo que é também nesta multiplicidade e pluralidade de sujeitos em relação que se encontra sua maior potencialidade.

Mais que confluência – que “nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual” (Antônio Bispo Santos, 2015, p. 89) – entre instituição e comunidade, mais que (des)encontro de saberes, o que me toca nas potencialidades da extensão é o encontro entre sujeitos que gera desconexões e conflitos, mas também possibilita conexões e vínculos que contribuem para que os diálogos ocorram cada vez mais em perspectiva horizontal e de verdadeiras trocas. Ao longo do processo de pesquisa fui confrontada com esta perspectiva por uma professora: “E eu entendo a extensão como relação mesmo [...]” (Professora extensionista – CS). Somente a relação pode dizer quais são as condições dos sujeitos, das comunidades, de suas territorialidades, do próprio território – que

são as próprias condições para a extensão. Assim, é nas relações – que precisam ser construídas entre os sujeitos em fronteira na extensão – que reconheço a abertura para o movimento em direção uns aos outros e em direção ao que desejem realizar juntos.

A passividade não tem lugar na Relação. Cada vez que um indivíduo ou uma comunidade se esforçam em definir seu lugar, e ainda assim ele seria disputado, estão contribuindo para deportar a mentalidade geral, para desentocar as regras hoje desgastadas dos antigos classicismos, permitindo novos “acompanhamentos” do caos-mundo (Édouard Glissant, 2021, p. 168).

Conceber a extensão como relação pode parecer óbvio à primeira vista, sendo ela naturalmente espaço onde os sujeitos se aproximam e resvalam. Mas chegar à ação extensionista partindo deste pressuposto me obriga a pensar que qualquer processo que seja proposto precisa atentar para as fronteiras pelas quais transitamos, considerar os sujeitos outros e abrir-me para o que eles trazem para este “entre-lugar” potencial onde nos (des)encontramos. Me compele também a não olvidar que fundando relações e vínculos, a extensão exige desconexões e disputas. “Então exige, às vezes, na extensão mesmo uma dimensão do conflito mesmo, do debate [...]” (Professora extensionista – CS). Demanda reconhecer que tais conflitos e disputas reverberam para além das relações entre sujeitos e instituição, assumir que em relação estamos juntos contra quem se oponha a qualquer um de nós.

“[...] Extensão é exatamente isso. É o tempo do outro, no momento do outro, nas condições que o outro tem, e a gente vai se remodelando nesse projeto, nesse processo. [...] Porque uma coisa é o que tá na nossa cabeça, que a gente quer executar a qualquer custo, outra é a relação que vai dizendo.” (Professora extensionista - CS)

Ademais, pensar nas fronteiras da extensão como espaço de relação exige considerar que cada encontro reverberará de maneira distinta nos entes em relação, pois são identidades forjadas a partir de outras relações e que mudam novamente em vista da relação que se construa ali.

Não apenas ela não funda seus princípios a partir de si mesma (mas com e pelos elementos cuja relação ela conduz), mas também é preciso dizer que seus princípios mudam à medida que os elementos atuantes definem (encarnam) novas relações, e as mudam.

Devemos repetir, caoticamente: a Relação não retransmite nem religa aferentes, assimiláveis ou aparentes em seu único princípio, pela razão que ela sempre os diferencia e os desvia do totalitário – pois sua obra está sempre mudando cada um dos elementos que a compõem e, conseqüentemente, a relação que nasce deles e que os muda novamente (Édouard Glissant, 2021, p. 201).

Ainda que possamos nos inspirar na pluralidade de experiências de extensão existentes, cada comunidade local e *campus* são únicos e suas conexões também serão únicas. Inclusive dentro de um mesmo *campus*, as relações que cada ação de extensão construa com uma mesma comunidade reverberarão de maneira diferente em cada um de seus sujeitos, reconstituindo-os de maneira distinta.

Concebida enquanto espaço fronteiro e de relações, creio que a extensão pode então se abrir para a interculturalidade e o encontro profundo de sujeitos em suas culturas. Percebo esta abertura da extensão para a interculturalidade, não só em vista de sua natureza confluyente, mas ainda em função da liberdade de experimentação permitida por certa indeterminação do que caracteriza a atividade extensionista, aliada ainda a uma compulsória articulação com comunidades locais – muitas vezes, inclusive, condição para sua validação enquanto extensão. Assim, na materialização da extensão enquanto lugar de variadas convergências de uma pluralidade de sujeitos percebo, pois, “a possibilidade de não só co-existir, mas de con-viver (de viver ‘com’) em uma nova ordem e lógica que partem da complementariedade e das parcialidades sociais” (Catherine Walsh, 2012, p. 69, tradução minha).

Assim, como já argumentei (Carolina Mendes, 2022), por ser espaço instigador de relações – ainda que por vezes tensas e conflituosas – defendo que a extensão pode constituir-se, portanto, como terreno fértil para a interculturalidade crítica tal como divisada por Catherine Walsh: “uma prática que tenta mediar o conhecimento e pensamento construídos dentro de histórias modernas coloniais — dentro da modernidade/colonialidade — e conhecimentos locais ligados à diferença colonial” (Catherine Walsh, 2014a, p. 41, tradução minha). Em outras palavras da autora, considerando que o termo tem sido cooptado pela modernidade/colonialidade, para que fique manifesto, a interculturalidade crítica que persigo é esta que

Em seu sentido crítico, a interculturalidade não aponta a questão da diversidade étnica, mas sim o problema da diferença colonial. Ou seja, uma diferença ontológica, política, epistêmica, econômica e de existência-vida imposta há mais de 500 anos atrás e fundamentada em interesses geopolíticos e geoeconômicos, em critérios de “raça”, “gênero” e “razão” e na inerente – e naturalizada – inferioridade (Catherine Walsh, 2023, p. 115-116, tradução minha).

De outra parte, não posso deixar de expor e reiterar o quanto as estruturas que permeiam a extensão, desde sua concepção, passando por suas intencionalidades até sua materialização, têm – assim como as próprias instituições de educação – sido construídas sobre a lógica da modernidade/colonialidade. Tampouco posso deixar de considerar os limites das construções em fronteiras quando as condições dos sujeitos não são as mesmas (Catherine Walsh, 2014a), o que implica em classificações e relações mais verticalizadas e hierarquizadas, além da prevalência de aspectos norte eurocentrados das fronteiras. Logo, não se trata de simplesmente fomentar as relações entre os sujeitos. É imprescindível que haja intencionalidade no estabelecimento da interculturalidade crítica como estratégia decolonial no contexto da extensão, de forma que ela não seja limitada a

e nem seja confunda “com a celebração folclorizante da diversidade, nem com a nacionalização de ritos, danças e costumes destas populações, incorporando-os a festividades, monumentos e rituais de Estado” (Daniel Mato, 2008, p. 105, tradução minha). Pois

Colaboração intercultural quer dizer estabelecer e sustentar diálogos e relações interculturais de valorização e colaboração mútuas, que sejam de mão dupla. Diálogos e formas de colaboração honestos e respeitosos, de interesse recíproco, que partam do reconhecimento que existem diversidade de contextos e de práticas intelectuais e de saberes [...] (Daniel Mato, 2008 p. 113, tradução minha).

Em vista disso, quando buscamos a promoção de encontros e diálogos entre as comunidades locais e as instituições de ensino, pouco processo decolonial e real colaboração podem acontecer sem o reconhecimento deliberado dos territórios, dos sujeitos e de seus saberes por parte das instituições e dos sujeitos que a elas se vinculam. “Porque a interculturalidade crítica não pode deixar de ser luta decolonial no espaço institucional. Almejar neutralidade ou objetividade significaria reproduzir as assimetrias da colonialidade e limitar as potencialidades de conexões interculturais a meras reuniões de sujeitos diversos” (Carolina Mendes, 2022, p. 133).

Assim, busco as *grietas* na potencialidade da extensão enquanto fronteira e espaço de relações que se voltam para a interculturalidade, visto que “embora as *grietas* estejam virtualmente nas esferas, instituições, estruturas da razão e do poder moderno/colonial, e continuem crescendo dia a dia, costumam passar despercebidas, sem ser vistas ou escutadas” (Catherine Walsh, 2014b, p. 5, tradução minha). Estas brechas que persigo e que existem, ainda que imperceptíveis, são “construídas, criadas, moldadas e vividas desde abaixo, desde as bordas, margens e fissuras”, sendo ainda “a consequência em grande medida das resistências e insurgências exercidas e em marcha. Se abrem e tomam forma na própria luta, em levantes, rebeliões e movimentos, mas também em práticas criativas e cotidianas” (Catherine Walsh, 2023, p. 139, tradução minha).

Meu empenho em descobrir estas fissuras não é, no entanto, altruísta. Ele me move porque, desde meu lugar na academia, as *grietas* podem sugerir ações e caminhos tangíveis, coletivos e cooperativos em contraposição à modernidade/colonialidade. Porque uma vez divisadas *grietas*, elas podem então se tornar, como pondera Catherine Walsh,

[...] lugar do fazer prático-teórico e, sem dúvida, político pedagógico, das esperanças – de esperanças – pequenas. São parte do como fazer as rupturas, transgressões e deslocamentos da razão e lógica ocidental e monocultural, da desobediência a esta razão e lógica como únicas e, ao mesmo tempo, da desobediência à ordem moderno/colonial (Catherine Walsh, 2023, p. 142).

É desde e nas *grietas* que a autora acredita, portanto, ser possível para nós, no e do espaço acadêmico, semear caminhos outros e futuros outros em colaboração e diálogo respeitoso e simétrico com as comunidades. “As *grietas* assim requerem um re-ajustar do olho, dos sentidos e da sensibilidade para poder ver, ouvir, escutar e sentir o outro tornando-se e sendo e para reconhecer nele a pequena esperança que não só grita mas também afirma e faz caminhar a vida” (Catherine Walsh, 2023, p. 138).

“Para minha extensão é isso: quando você desestabiliza o outro e faz ele repensar.”
(Servidora Setec)

Desta forma, compreendo que buscar as *grietas* na experiência das relações mediadas pela extensão demanda reflexão e propósito. Requer assumir minha localização enquanto servidora da instituição acadêmica, privilegiada e detentora de saberes tidos como superiores, válidos e universais – visto que esta posicionalidade cria assimetrias nas relações e demanda vigilância constante de minha parte. Me compele a cruzar a fronteira e explorar o território sempre que possível, adentrando determinados espaços somente a convite. Me ensina a chegar de mansinho, com os olhos e ouvidos bem abertos, baixando a guarda e entendendo que tenho muito mais para compreender e talvez compartilhar do que para ensinar. Me impele a ultrapassar as normas acadêmicas de neutralidade, objetividade e distanciamento e permitir avizinhamentos, aproximações, vínculos e afetos.

Parti do entendimento da extensão como fronteira e, como tal, potencial local de (des)encontros, de trocas de saberes entre a pluralidade de sujeitos que habitam as fronteiras, entre as comunidades locais e os *campi* da Rede Federal de EPCT. Nesta fronteira extensionista encontrei, portanto, relações forjadas entre os sujeitos cujas próprias identidades são fronteiriças, criadas e recriadas em relações e, assim, afetadas também pela relação construída entre *campus* e comunidade. Enquanto fronteira de relações, a extensão revela-se então aberta para a interculturalidade entre a cultura acadêmica e a pluralidade de culturas encarnadas nos sujeitos locais, permitindo entrever *grietas* – dando luz a pequenas esperanças, como nos lembra Catherine Walsh (2023).

Neste cenário – embora as relações e interações nas fronteiras da extensão impliquem em (des)encontros, disputas, resistências e negociações no rumo da convivência se desdobrando – defendo que adentrar intencional e conscientemente este espaço potencializa as relações de vínculos e afetos, que acredito fundamental a abertura para a interculturalidade e o rompimento de *grietas*. Desta forma, a extensão como fronteira das relações transforma-se então em provocação e desafio para meu estar no espaço da academia sem perder de vista a luta decolonial. Talvez desta forma possamos não só identificar “como fazer as rupturas, transgressões e deslocamentos”, mas efetivamente trilhar cami-

nhos que consideram o território como espaço do acontecer solidário, por onde comunidade e *campus* se reconhecem, se valorizam e se reconectam em luta e resistência em prol do território e de seus sujeitos, em favor de nossa própria sobrevivência, em busca de futuros possíveis para além da lógica moderno/colonial.

FECHANDO O PERCURSO PARA SEGUIR A TRAVESSIA

Parti de minha experiência enquanto servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) para voltar-me para a extensão, procurando perceber como as ações de extensão do IFB constituem-se como espaços de diálogo de saberes, propiciando reconhecimento, visibilização positiva e valorização de saberes locais. No fundo, minha busca foi motivada por acreditar que o futuro dos Institutos que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica depende do quanto elas façam sentido para as comunidades em cujos territórios foram instalados e em que medida são apropriados por elas.

Quanto à pergunta de pesquisa que me moveu – em que medida as ações de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília constituem-se como espaços de diálogo de saberes e propiciam reconhecimento, visibilidade positiva e valorização dos saberes das comunidades locais? –, avalio que as ações de extensão que examinei têm se materializado como espaços de trocas. Quando iniciativas da instituição se alinham a necessidades e demandas da comunidade, os intercâmbios e diálogos acontecem efetivamente – e também de maneira significativa e cheia de belezas. No entanto, a riqueza que entrevi não é representativa daquilo que a instituição tem realizado como um todo. As partilhas ocorrem de maneira esparsa, espontânea e em certa medida inconsciente por parte dos sujeitos, visto que não há uma reflexão prévia, proposição ou atenção para o incentivo a espaços/tempos de compartilhar. Quando questionados, os e as participantes ponderaram e efetivamente reconheceram os intercâmbios de saberes. No entanto, reitero que este movimento acaba sendo disperso e as trocas inconstantes diante da ausência de intencionalidade. Portanto, o potencial que antevi na extensão como espaço de diálogo de saberes e reconhecimento, visibilidade positiva e valorização destes está presente, todavia esta potência demanda maior apropriação da extensão como fronteira de relações, para que mais ações sejam imaginadas e materializadas e seus compartilhamentos sejam aprofundados e reverberem mais veementemente nos (des)encontros entre instituição e comunidades locais.

Neste sentido, reconheço que este foi um texto escrito especialmente para meus pares, com quem espero seguir refletindo sobre a extensão e imaginando ações que incentivem diálogos e trocas mais horizontais, que semeiem resistências, que permitam relações e apropriações do Instituto Federal, que forjem pertencimentos. Mas este também

é um texto que de agora em diante assinala meu compromisso de seguir conversando com as comunidades locais, buscando meios alternativos, persistindo na construção destas relações que acredito serem tão essenciais para nosso estar no mundo.

Para tanto, insisto que a extensão que defendo é espaço fronteiro e de relações, de (des)encontros, refletindo-se e transformando todos os sujeitos nela envolvidos e sendo por eles transformada, podendo assim abrir *grietas* e ser caminho para a interculturalidade, para o encontro profundo de sujeitos em suas realidades. Todavia, admito que esta não é a extensão que vem descrita em nossos documentos orientadores – registros de tantas contradições e disputas. Assim, entendo também que uma parte importante do movimento a ser empreendido passa por nos reapropriarmos da própria compreensão de extensão, um processo que percebo ainda incipiente no Instituto Federal de Brasília, mas que está em curso e é animador. Neste percurso reflexivo, acredito que precisamos examinar e pensar sobre os entendimentos de extensão que povoam a instituição e os sujeitos das ações extensionistas, ao mesmo tempo que necessitamos refletir sobre nossas próprias concepções de educação profissional, conhecimentos, saberes, ciência e tecnologia. Também acredito ser fundamental evidenciarmos nossas compreensões de comunidade e o que conhecemos e aquilo que nos falta perceber e ouvir das comunidades onde nos inserimos, vigilantes para como temos feito e como queremos fazer parte deste território – como alienígenas, como ensimesmados entre nossos muros e paredes, como parceiros? Como?

Em vista dos diálogos que fiz com sujeitos envolvidos na gestão do IFB, me foram apontados e também pude perceber aprimoramentos internos que favoreceriam a extensão de maneira geral dentro da instituição. Um desafio inicial é o desconhecimento ou a baixa apropriação de aspectos da extensão por parte de diferentes sujeitos da instituição e de instâncias da gestão, o que muitas leva à reprodução de referenciais extensionistas que não nos dizem respeito. Neste sentido, acredito que seria bastante proveitosa a estruturação de processo formativo continuado das Coordenações de Extensão e Estágio intermediado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, inclusive com previsão de momento orientador especialmente para novas coordenadoras e coordenadores quando assumam o cargo. Este processo também poderia ser estratégico dentro de uma proposta mais ampla de articulação de ensino, extensão e pesquisa no IFB, que passa por uma aproxi-

"Não devia ter Pró-Reitoria de Extensão em si, tudo separado. Uma Pró-reitoria, e aí você pode ter diretores lá dentro. Mas uma Pró-Reitoria que cuidasse dessas coisas, porque, gente, não tem indissociação? Indissociação entre ensino, pesquisa e extensão? Isso tem que se conseguir se traduzir na prática. Na prática nossa que eu digo, assim, dos processos burocráticos também, inclusive, não apenas. Mas se desde o processo burocrático já tem essa separação, você tá nadando muito contra a maré."
(Professora extensionista - LB)

mação dos sujeitos que atuam nestas dimensões não só na Reitoria, mas também nos *campi*. Além disso, identifiquei procedimentos esporádicos que poderiam ser multiplicados e ampliados, tais como processos de transição apoiados na intermediação de coordenações anteriores, participação em comissões afetas à extensão e comunicação constante e frequente entre as CDEEs.

Um segundo desafio na seara da gestão diz respeito ao processo de proposição e monitoramento das atividades extensionistas. Ficou patente que os editais de fomento da instituição têm grande perspectiva de direcionar as ações de extensão que são propostas ou de consolidar aquelas que já estão em curso. Além disso, compondo uma política de extensão interna, podem contribuir para a organização de rotinas da extensão. "Você tem uma política de saber que todo ano vai ter um edital no período X. Isso já muda muito. Saber que você pode planejar algo que tenha uma ida, duas, três idas a tal lugar que você vai ter recurso para aquilo" (Servidora Setec). Neste sentido, seria possível estruturá-los de maneira a organizar as ações extensionistas de forma mais coletiva, cooperativa e colaborativa, mais alinhadas com nossa visão de extensão e em consideração a tempos e rotinas da própria instituição. Além disso, acredito que outros tipos de incentivos poderiam ser explorados a partir de uma atuação mais propositiva – e não somente reativa – das CDEEs no sentido de um acompanhamento mais próximo das ações de extensão e dos sujeitos extensionistas. Para tanto, visto que formulários e relatórios e o próprio registro no formato de processos têm se mostrado inefetivos, é altamente recomendável que seja feita a reformulação destes instrumentos, bem como discussão para a adoção de indicadores qualitativos e quantitativos que contribuam para um monitoramento mais regular e menos subjetivo.

Finalmente, no que toca diretamente a gestão, os diálogos com os sujeitos apontaram para a necessidade premente de constituição de equipes mínimas de trabalho dentro das Coordenações de Extensão e Estágio – especialmente se o duplo foco for mantido para esta coordenação nestas duas atividades cujas naturezas já argumentei que são distintas e que, particularmente, defendo que deveriam ser dissociadas. Talvez a partir de uma equipe a coordenação tenha maiores condições de concretizar seu papel articulador da extensão, realizando constante sensibilização dos servidores para atuarem com ações extensionistas, pensando as propostas de extensão coletiva e estrategicamente em relação às burocracias institucionais, assim como promovendo aproximações aos territórios e às comunidades locais e organizações que ali atuam – marcadamente a partir de conexões fundadas sobre a presencialidade.

Como as conversas tão bem me lembraram, a extensão pode ser uma importante porta de entrada dos sujeitos das comunidades locais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As atividades extensionistas podem contribuir continuamente para que a comunidade saiba da existência e relevância do Instituto Federal de Brasília e perceba as possibilidades que conexões com a instituição representam. Por sua vez, para os sujeitos do IFB, a extensão representa uma perspectiva poderosa de aproximação da comunidade com a qual trabalham e da qual por vezes fazem parte – ainda que a princípio não o compreendam ou este entre-lugar seja conflitante. Daí o clamor frequente entre os sujeitos com quem conversei de que o Instituto Federal saia de seus muros, mostre sua cara e se envolva com as ações que ocorrem nas comunidades. No entanto, observei que tão importante quanto esta saída é abrir os espaços mais diversos dos *campi* para os sujeitos da comunidade – não somente um local designado para as atividades extensionistas e seus participantes, mas perceber também como a extensão e seus sujeitos podem usufruir dos mais variados espaços da instituição. Não se trata, portanto, de simplesmente optar por ir às comunidades ou por abrir o interior dos *campi* a elas, mas de realizar ambos os movimentos.

Desta forma, as experiências extensionistas que examinei apontaram *grietas* e resistências que podem fazer com que a extensão seja mais que uma porta entreaberta para aqueles que ousem adentrar o Instituto Federal. Estas fissuras foram algumas das que eu pude perceber e estou certa de que se outras ações extensionistas forem examinadas – ou ainda, examinadas por outra pesquisadora – distintas aberturas e fendas poderão ser identificadas. Não quero dizer com isso que estas *grietas* possam ser facilmente reproduzidas em propostas outras de extensão, mas acredito que podem ser horizontes inspiradores para uma extensão mais dialógica e de mais encontros que desencontros entre a instituição e as comunidades locais.

A primeira brecha que aponto é o exercício de articulação da extensão com a pesquisa e com o ensino. Escolho indicá-la no princípio por entender que estas combinações carecem de um planejamento prévio – embora creia que o aprimoramento das conexões

"Quando a gente faz a pesquisa aplicada, que é a missão dos Institutos, a gente tá ouvindo a comunidade, os problemas que ela tem, a solução... assim, as questões que elas precisam resolver. E isso então traz para nós aquela pesquisa direcionada, que desanda em ação de extensão. Então, assim, é uma coisa muito orgânica, gente. Sabe, é parte do mesmo corpo. Assim, eu não sei que momento que ela parou a pesquisa e continuou, começou a extensão."

(Professora extensionista - LB)

com pesquisa e ensino possa sempre ocorrer em atividades em curso. Mas compreendo que a materialização desta articulação também passa por uma formalização institucional e burocrática que demanda uma estruturação anterior, inclusive para que a perspectiva de vinculação tenha maior chance de

sucesso. Além de permitir que as estruturas e recursos de cada uma das dimensões sejam acionadas entrecruzadamente para a realização dos projetos, as experiências que observei indicam que a efetiva articulação contribui para constantes reflexões – que retroalimentam as dimensões – e para a atuação mais autônoma e protagonista de estudantes extensionistas.

A segunda fissura que enfatizo veementemente aqui é a constituição de parcerias – sejam elas com outras instituições governamentais, com entidades privadas, com organizações da sociedade civil, com organizações e lideranças comunitárias ou mesmo e simplesmente com indivíduos que não façam parte da instituição. Se a particularidade pulsante da comunidade de São Sebastião não existe em outras comunidades ou territórios onde os *campi* tenham sido instalados, ela precisa ser deliberadamente buscada. Porque os territórios estão em movimento. Talvez não pulsem, mas estão sempre em movimento. Para tanto, me parece relevante realizar um mapeamento de possíveis parceiros nos territórios – incluindo a miríade de organizações em suas variadas institucionalidades – também como primeiro passo de um convite para que possamos nos apresentar uns aos outros e imaginar encruzilhadas e intersecções. Ademais, estas colaborações também provaram ser um meio para que outros sujeitos da comunidade – além de participantes das ações extensionistas – se aproximem e se apropriem do espaço do Instituto Federal de Brasília. No entanto, destaco e argumento que estas parcerias sejam construídas não somente com vistas à execução das ações, mas que se assentem sobre reflexões conjuntas e colaborativas para a própria proposição da extensão. Além disso, considerando as experiências que examinei, é imprescindível que estas parcerias se sustentem sobre constante diálogo, acordos prévios e definição de responsabilidades e, ainda, transparência em relação a nossas naturezas e nossas limitações.

Transformo a terceira *grieta* que identifiquei em um convite ao risco e à ousadia de experimentarmos estar fora de nossas zonas de conforto enquanto sujeitos acadêmicos. As ações extensionistas que observei evidenciaram como os sujeitos da extensão se abriram para relações mais horizontais e para colocar em evidência os saberes das comunidades locais quando a extensão perseguiu temáticas para as quais as professoras extensionistas não tinham formação específica ou no cenário em que os espaços extensionistas criados não pressupunham conteúdos prévios. Além disso, experiências que se organizaram ao redor da prática como estratégia pedagógica também se mostraram bastante pro-

"Porque tá vivendo aquilo. E eu acho que isso que a extensão também tem de importante na nossa formação, porque a gente precisa viver algo. Não é só estudar. A gente tem que estar vivendo junto com os sujeitos e entendendo eles. E aí a gente vai construindo os saberes, junto com eles." (Professora extensionista - MF)

missoras para que saberes não acadêmicos aflorassem. Daí meu encorajamento para que nos permitamos adentrar temas para os quais não fomos formados, para criarmos atividades que não se estruturam sobre tópicos específicos ou processos formativos, para testarmos vivenciar e experimentar muito antes de teorizar.

Neste cenário, a sugestão de uma docente extensionista parece um caminho interessante a explorarmos, partindo dos diversos núcleos temáticos da instituição, como os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (Nugedis). “E esses núcleos, que a gente chama, para mim têm cara de extensão, entendeu. Quase que ele faz a função de um grupo de pesquisa, a cara da pesquisa” (Professora extensionista – VB). Ainda que muitas vezes se reúnam ao redor de estudos e da pesquisa, os núcleos temáticos têm sido estabelecidos a partir de questões da realidade de interesse das comunidades que ganham espaço e clamam por atenção e ação dentro do IFB. Neste sentido, são organizados como equipes que podem agregar sujeitos de dentro e de fora da instituição, sendo constantemente chamados a agir sobre os desafios enfrentados no campo das temáticas sobre as quais se debruçam. Assim, trabalhos embrionários nos núcleos podem ser aprimorados e amadurecidos em ações institucionais no âmbito da extensão.

Ademais, investir nos núcleos como espaços a partir dos quais a extensão pode ser pensada pode ser estratégico para a consecução do que identifiquei como uma quarta brecha: a organização em equipes cujo trabalho é estruturado de forma coletiva e colaborativa. O trabalho coletivo e colaborativo provou ser fundamental não só para a amplitude quantitativa e qualitativa dos projetos que examinei. Ele ainda foi essencial para fomentar intercâmbios entre os sujeitos. Desta forma, deixo o apelo para que nossa organização em equipes procure intencionalmente incluir sujeitos além de professores e estudantes extensionistas em todas as etapas das ações de extensão de maneira coletiva e colaborativa – ainda que compreenda os desafios que isto representa. A pluralidade, com seus contratempos, conflitos e disputas, é não só plena de riquezas e potências, mas ainda tem a perspectiva de nos retirar de nossas confortáveis zonas acadêmicas.

"Então eu preciso de ter uma equipe, entendeu, que poderia ser o grupo de pesquisa. Mas como que eu posso institucionalizar essa equipe?"
(Professora extensionista - VB)

"Ela tem todo esse carinho com eles, eles têm toda essa ligação afetiva muito grande com ela. E eu tive essa sensação também de ser um ambiente, tipo assim, mais... igual você falou, mais pra convivência do que pra educação. Eu falei: gente, como assim?"
(Estudante extensionista - RL)

Como quinta fenda de possibilidades e talvez uma das mais cruciais para forjarmos relações além dos (des)encontros, vejo o movimento de acolhimento e escuta que permite o flores-

cimento de afetos. Neste sentido, esta também é uma ousadia que proponho: corazonar a extensão. Atrevamo-nos a deixar nossas pretensões de objetividade e neutralidade – tão entranhadas no espaço acadêmico – nas conexões que façamos com os sujeitos das comunidades locais, porque efetivamente elas nunca são neutras ou objetivas. Acredito que chegar aos (des)encontros cientes de que nos afetamos mutuamente – e de que a maneira como nos afetamos reverbera nas conexões que criamos – pode ser um primeiro passo no rumo de afeições e carinhos por quem divide seu território conosco, por sujeitos com quem podemos compartilhar sonhos e lutas em prol de um mundo mais justo e equânime.

Finalmente, a sexta *grieta* que pontuo é aquela da flexibilidade persistente. Embora eu perceba o quanto pode ser cansativa e dispendiosa a insistência para a realização da

extensão, compreendi que ela pode ser mais leve e mais bem sucedida se for articulada a uma maleabilidade que revê, ajusta, aprimora e se adapta – e especialmente se esta flexibilidade persistente for partilhada por mais de uma pessoa. “Mas o ouvir que eu acho que a extensão demanda da gente é um ouvir constante, que

"Extensão é exatamente isso. É o tempo do outro, no momento do outro, nas condições que o outro tem, e a gente vai se remodelando nesse projeto, nesse processo. [...] Porque uma coisa é o que tá na nossa cabeça, que a gente quer executar a qualquer custo, outra é a relação que vai dizendo."
(Professora extensionista - CS)

não é só lá no começo que a gente faz uma pesquisa, mas um caminhar junto” (Professora extensionista – CS). Porque o caminho vai se transformando e é fundamental que ao insistir e persistir o façamos a partir de mudanças, pois estas não são demeritórias, mas favorecedoras de que a extensão se materialize verdadeiramente em consideração e na relação entre sujeitos e territórios plenos não só de necessidades e demandas, mas especialmente de sonhos e desejos.

Assim, se fecho esta etapa do caminho com frestas, fissuras, brechas, rachaduras e *grietas* por serem ampliadas e outras por descobrir ou abrir, considero que meus compromissos de pesquisa não se encerram com este percurso e persistem na travessia que proponho continuar, em relação com os sujeitos. Quando iniciei a caminhada percebia que um de meus maiores desafios – à pesquisa e a minha própria ação enquanto profes-

"Então dentro dessa perspectiva tem muita coisa pra gente fazer. Agora eu quero saber, professora, se a gente vai ter braço para isso. Vontade, sonho, perspectiva a gente tem muito. Agora uma coisa é a teoria, professora, outra coisa é a parte prática. Mas a gente vai nessa perspectiva de que outros projetos virão através do IFB." (Integrante do Fórum de Organizações Sociais de São Sebastião)

sora do *campus* São Sebastião – era perceber não só as fronteiras entre comunidades locais e *campi* do IFB. Considerar respeitosamente os sujeitos que nelas se tocam e que, muitas vezes, carregam estas fronteiras em si – sejam estes participantes, estudantes, familiares, servidores, vizinhos, parcerias locais –, valorizando suas visões de mundo e contribuições, foi desde o princípio uma inquieta-

ção que carreguei comigo. Assim, sigo a travessia acompanhada pelo constante cuidado de como aproximar-me e estar em relação com estes sujeitos nas/das fronteiras, verdadeiramente reconhecendo-as e reconhecendo-os, fazendo justiça a elas e eles em sua pluralidade. Desta forma, retomo os comprometimentos que abriram o percurso. Levo comigo a necessidade de estar vigilante quanto a meu privilégio epistêmico, carregando a busca atenta por um olhar decolonial e o posicionamento antirracista. Me comprometo a seguir alerta quanto a “palavras mágicas”, cuidando para que aquilo que defendo seja menos passível de reinterpretações ou cooptações. E, finalmente, mantenho meu compromisso de construir as relações em presença, partilhando não só saberes, decisões, caminhos, mas o prazer, a alegria e a fruição.

Finalmente, escrevo e insisto porque desejo que meus pares também possam olhar para a extensão procurando suas fissuras. Compreendo que ao delinear estas *grietas* estou, por conseguinte, procurando meios de aproximação para constituirmos relações mais horizontais com sujeitos da comunidade, o que almejo para o Instituto Federal de Brasília como um todo e para cada um de seus sujeitos. Porque espero, animada por Catherine Walsh, que “As *grietas* dão luz a pequenas esperanças. As *grietas* em que penso revelam a irrupção, o começo, o surgimento, a possibilidade e também a existência de “um muito outro” que faz a vida apesar – e por meio de *grietas* – das próprias condições de sua negação” (Catherine Walsh, 2023, p. 138, tradução minha). Que a extensão seja cada vez mais fronteira para estas fissuras e fendas, *grietas* e resistências por onde nossas relações semeiem e colham espaços que façam sentido para aqueles que ali estejam como mais do que instituições acadêmicas. Que a extensão como fronteira em deslocamento possa cada vez mais abrir-se para a interculturalidade, diálogos de saberes, encontros, desencontros e reencontros, para gente que sonha, faz e luta junto.

REFERÊNCIAS

- AHMED, Sara. "Sentimientos queer". In: _____. La política cultural de las emociones. Trad. de Cecilia Olivares Mansuy. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.
- ANZALDÚA, Gloria. Borderlands/La frontera: la nueva mestiza. Madri: Capitán Swing Libros, 2016.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BHABHA, Homi K. Locais da Cultura. In: _____. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOLETIM DO SERVIÇO DE EXTENSÃO CULTURAL DA UNIVERSIDADE DO RECIFE. Recife: Universidade do Recife. Números 5-6. Janeiro-fevereiro de 1964. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/6bb10e7d-bfaf-4e3f-bafa-9fbc3eee3a16/content> Acesso em: 10 maio 2024.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 07 maio 2024.
- BRASIL. Decreto nº 62.927, de 28 de junho de 1968. Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho "Projeto Rondon", e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 maio 2024.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 916/69, de 08 de outubro de 1969. Cria a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária CINCRUTAC - e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0916.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.
- BRASIL. Decreto Federal nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.

36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 08 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/5692.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 6.310, de 15 de dezembro de 1975. Autorizo a instituição da Fundação Projeto Rondon, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6310.htm. Acesso em: 08 maio 2024.

BRASIL. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei10172.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415/17 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de

2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4 . Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 246, de 15 de abril de 2016. Dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II, e define normas e parâmetros para a sua implementação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede_federal/legislacao_atos/portaria_de_modelos_de_cargos_e_funcoes.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 713, de 8 de setembro de 2021. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Colégio Pedro II, define parâmetros e normas para a sua expansão e dispõe sobre a criação e implementação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-713-de-8-de-setembro-de-2021-343837861>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior (SESu). Departamento de Supervisão do Ensino Superior. Programa de apoio à extensão universitária voltado às políticas públicas – PROEXT 2003/SESu-MEC. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/edital2003.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Guia da metodologia do acesso, permanência e êxito do Programa Mulheres Mil [2024 ou 2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/mulheres-mil/GuiaMulheresmil.pdf>. Acesso em: 07 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Perfil da extensão universitária no Brasil. s/d. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002057.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha/MarcodeReferenciadaEducacaoPopularparaasPoliticasPublicas.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASILEIRO, Dimas; MENDONÇA, Djanyse. Educação popular e reforma universitária: Paulo Freire e a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962-1964). Estudos Universitários, [S. l.], v. 24, n. 5/6, p. 11–22, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/256117> . Acesso em: 08 maio 2024.

CABRAL, Nara Grivot. Saberes em extensão universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos. 2012. 259 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível

em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49409>. Acesso em: 28 jun. 2021.

CALDAS, Luiz Augusto. Fragmento de uma história da rede federal de educação profissional e tecnológica. In: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora IFB, 2012.

CASTRO-GOMEZ Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Insituto Pensar, 2007.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). Índice de vulnerabilidade social do Distrito Federal. [2020]. Disponível em https://infodf.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/IVS-DF-16_12_2020-vers%C3%A3o-2-1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). Pesquisa distrital por amostra de domicílios Distrito Federal – PDAD/DF 2004. Brasília (DF) [2004]. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-2004-Resultados-para-o-DF.pdf> . Acesso em: 06 nov. 2021.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). Pesquisa distrital por amostra de domicílios Distrito Federal – PDAD/DF 2011. Brasília (DF) [2012]. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Distrito-Federal.pdf> . Acesso em: 06 nov. 2021.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (CONIF). Extensão Tecnológica – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. [2012] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior. Parecer nº 608, de 03 de outubro de 2018. [2018a] Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil) Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daí outras providências. [2018b] Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 27 maio 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 20 jan. 2025.

DEUS, Sandra de. Extensão universitária: trajetórias e desafios. Santa Maria, RS: Ed. PRE-UFSM, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 205, de 13 de dezembro de 1991. Reserva área, que especifica, à margem da Estrada Parque Ceilândia (Estrutural), para fins de assentamento de famílias de baixa renda. Disponível em: https://www.seduh.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/10/lei_205_13121991.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 467, de 25 de junho de 1993. Cria a Região Administrativa de São Sebastião – RA XIV. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/48426/48714_4871_textointegral.html. Acesso em: 02 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.315, de 27 de janeiro de 2024. Cria a Região Administrativa e as Subadministrações Regionais que especifica, e dá outras providências. Disponível em https://www.seduh.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/10/lei_3315_27012004-1.pdf. Acesso em 25 de novembro de 2024.

EXPANSÃO da Rede Federal. Ministério da Educação. [2018] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FARIA, Dóris Santos de (org.) Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. Política Nacional de Extensão Universitária. Porto alegre: Gráfica da UFRGS, 2012.

FRANK, Eduardo Klock. Projeto Rondon - Primeira Fase (1967-1989): Participação UFRGS. Núcleo Rondon UFRGS. História. Disponível em: <https://www.inf.ufrgs.br/rondon/?p=818>. Acesso em: 07 maio 2024.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? [recurso eletrônico] trad. Rosiska Darcy de Oliveira. [1. ed.] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. [recurso eletrônico] trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GLISSANT, Édouard. Poética da relação. Trad. Marcela Vieira, Eduardo Jorge de Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

GOULARTE DA SILVA, Michel; ACKERMANN, Silvia Regina. Da extensão universitária à extensão tecnológica: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e sua relação com a sociedade. Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense, Blumenau, n. 2, p. 9–18, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/64>. Acesso em: 13 dez. 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito

Federal. Regiões administrativas do Distrito Federal. [2023] Disponível em: <https://catalogo.ipe.df.gov.br/maps/331>. Acesso em: 21 jan. 2025.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação. Planta Urbana São Sebastião / RA - SAO [2022] Disponível em https://www.geoservicos1.segeth.df.gov.br/anexos/monografia/SAO_SEBASTIAO.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação. Planta urbana SCIA / RA-SCIA. [2022] Disponível em <https://www.geoservicos1.segeth.df.gov.br/anexos/monografia/SCIA.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. CENSO ESCOLAR DO DF. Plataforma de Business Intelligence – BI. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/escolas2024.php> Acesso em: 27 dez. 2024.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25–49, jan. 2016.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, v. 4, n. 5, p. 80-94, jul./dez. 2010.

HOFFMANN, Odile. Las configuraciones territoriales de movilidad, o el espacio como lenguaje político. In: HOFFMANN, O.; MORALES, A. (coord.). *El territorio como recurso: movilidad y apropiación del espacio en México y Centroamérica*, San José Costa Rica: UNAFLASO-IRD, 2018. p. 23-40.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo?: aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. XV Colóquio internacional de gestão universitária - CIGU. *Desafios da Gestão Universitária no Século XXI*. Mar del Plata - Argentina. 2, 3 e 4 de dezembro 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Relatório nº 001-2011/Grupo de Análise das Audiências/IFB. Brasília: IFB, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Conselho Superior. Resolução nº 35, de 13 de novembro de 2012. Aprova a nova estrutura organizacional para o Instituto Federal de Brasília. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16Fp14pr-YKYkuCKgF00PI_dZd5JFpwyJ/view . Acesso em: 28 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Conselho Superior. Resolução nº 01, 08 de fevereiro de 2017. Aprova a estrutura organizacional do Instituto Federal de Brasília (IFB) e dá outras providências. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/Resolu%C3%A7%C3%A3o_01_Organograma%20IFB.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Conselho Superior. Resolução nº 42, 18 de dezembro de 2020. Aprova o Regulamento das Normas Gerais e as Diretrizes Conceituais para as ações de extensão no âmbito do Instituto Federal de Brasília – IFB. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%C2%A0n>

[%C2%BA%C2%A0%2042-2020%C2%A0%20-%C2%A0Aprova%20o%20Regulamento%20das%20Normas%20Gerais%20e%20as%20Diretrizes%20Conceituais%20para%20as%20a%C3%A7%C3%B5es%20de%20extens%C3%A3o.pdf](#) Acesso em: 27 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Conselho Superior. Resolução nº 15, de 22 de julho de 2022. Aprova o Regulamento que trata da Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/29620/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2015.2022%20-%20Aprova%20o%20Regulamento%20que%20trata%20da%20Curriculariza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Extens%C3%A3o%20nos%20Cursos%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20do%20IFB.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/007_PDI%202009-2013%20IFB.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). IFB Campus São Sebastião. Brasília, atualizado em 13/04/2022. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/saosebastiao/pagina-inicial> . Acesso em: 14 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Servidores. Força de trabalho - IFB. Brasília, atualizado em 18/02/2025. Disponível em: https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/bb90458c-0bde-48d7-99c2-69d8ac6ab1a7/page/p_oe6le1ctqc . Acesso em: 18 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Estatísticas Censo Escolar. Plataforma Oracle Business Intelligence. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar> . Acesso em: 20 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) Novo painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica. Plataforma do Power BI. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 20 jan. 2025.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____. (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

MANIÇOBA, Regina de S. Criação de regiões administrativas no Distrito Federal e o histórico da definição de seus limites geográficos. Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território / Eletronic Magazine: Time - Technique - Territory, [S. l.], v. 10, n. 2, 2020. DOI: 10.26512/ciga.v10i2.33529. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ciga/article/view/33529> . Acesso em: 02 jul. 2023.

MANIGLIO, Francesco. The global transformation of university in the economy of knowledge paradigm. Italian Journal of Sociology of Education, 10(2), 137-154. doi: 10.14658/pupj-ijse-2018-2-9, 2018.

MARTINS, Carlos Estevam. Anteprojeto do Manifesto do Centro Popular de Cultura, redigido em março de 1962. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Impressões de viagem -

CPC, vanguarda e desbunde: 1960/1970. São Paulo: Brasiliense, 1981. 2ed. p.121-144. Disponível em: <https://icaa.mfah.org/s/en/item/1110413#?c=&m=&s=&cv=1&xywh=-134%2C127%2C2812%2C1574> Acesso em: 08 maio 2024.

MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, Ciudad de México v. 18, n. 35, p. 101-116, jan./jun. 2008.

MENDES, Carolina Soares. A extensão como um espaço de *grietas* para a interculturalidade. In: SILVA, Ana Tereza Reis da (org.) *Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MENDONÇA, Gisela de Barros Alves. Política de extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sentidos, práticas e dialogicidade. 2021. 556 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021. Disponível em: <file:///home/carolina/Downloads/Tese%20versao%20final%20Gisela%20Mendonca.pdf> Acesso em: 27 fev. 2025.

MESTRADO Profissional: o que é? Capes. Atualizado em 03/07/2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em 27 fev. 2025.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. In: _____. (org). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 2ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Políticas de extensão universitária brasileira: 1975-1999. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37970>. Acesso em: 19 jul. 2024.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.

NOSSA história. Ministério da Defesa. Atualizado em 08/06/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/projeto-rondon/conheca>. Acesso em: 02 fev. 2025.

OLIVEIRA, Robson Caldas de; RIBEIRO NETO, Emilson; BRANT, Laura Misk de Faria; AGUIAR, Luiz Henrique Moraes; LEÃO, Rosineide Miranda; BUENO, Vera Lúcia Ribeiro de Carvalho; RAMOS, Tereza Bernardette Salles. Práticas exitosas em sustentabilidade no IFB Campus São Sebastião. In: MARUYAMA, Úrsula et. al. *Ações de sustentabilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. São Luís: EDIFMA, 2024.

PACHECO, Eliezer Moreira. Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PEREIRA, Kelci Anne; JESUS, Vanessa Maria Brito de. Extensão universitária e educação popular: crítica e perspectivas. In: REZENDE, Eliane Garcia; VALE, Ana Rute do. (org.) *Extensão universitária: diálogos e possibilidades*. Alfenas: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2017. 366 p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: Ed. Universidade/

UFRGS, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo. Colonização, quilombos: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Caroline Soares. Área de risco ou área de rico: teorias sobre política, direito e respeito na Cidade Estrutural. 2013. 192 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/16674> Acesso em: 22 out. 2024.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; PACHECO, Eliezer Moreira - A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13658, fev. 2021. ISSN 2447-1801.

SILVA, José Augusto Medeiros. CRUTAC: a história da Extensão Universitária da UFMA no município de Codó (1972 – 1979) / José Augusto Medeiros Silva. – 2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/253/1/Dissertacao%20Jose%20Augusto.pdf> Acesso em: 17 jul. 2024.

SOARES, Manoel de Jesus. As Escolas de Aprendizes Artífices e suas fontes inspiradoras. Fórum educacional, Rio de Janeiro, v.5, n. 4, p. 69-77, out./dez. 1981.

SOBRE o Conecta IF. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). [2023] Disponível em: <https://www.conectaifb.edu.br/conectaifb>. Acesso em: 16 fev. 2025

SOUSA, Ana Luiza Lima. A história da extensão universitária. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

SOUZA, Clóvis Henrique Leite de; MENDES, Carolina Soares. Extensão e Educação Popular: uma análise do processo de curricularização da extensão no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO, 1, 2023. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://www.educacao2023.laboratoriosocial.com.br/anais/trabalhos/anais>. Acesso em: 15 dez. 2024.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: etapas históricas da educação profissional no Brasil. In Anais IX Anped Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul%209anpedsul/paper/viewFile/177/103> Acesso em: 20 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Universitário. Resolução nº 44/66-U de 23 de junho de 1966. O Conselho Universitário, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, tendo em vista anteprojeto de Regulamento do CRUTAC, resolve aprovar, com as emendas apresentadas, o Regulamento do Programa Rural de Pessoal de Nível Superior e de Ação Comunitária - CRUTAC. Disponível em: file:///home/carolina/Downloads/res0441966_-_CONSUNI_-_crutac.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturaliad-y-decolonialidad.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: MIGNOLO, Walter (org.). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014a.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Boletín Informativo Spondylus*. Universidad Andina Simón Bolívar, jul. 2014b. Disponível em: <https://www.uasb.edu.ec/papers/notas-pedagogicas-desde-las-grietas-decoloniales-id38102/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

WALSH, Catherine Walsh. Conferencia Pedagogías decoloniales: insurgencias desde las grietas, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=63ILbdlbJac>. Acesso em 06 nov. 2021.

WALSH, Catherine E. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: WALSH, Catherine E. *Agrietar la Uni-versidad: reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Santiago de Querétaro: Universidad Pedagógica Nacional/Unidad 22A Qro/Lengua de Gato Ediciones, 2023.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 713-1158, especial out. 2005.