

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA
NÍVEL DOUTORADO**

JANUÁRIO NETO PEREIRA SARMENTO

**INTERAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COM O SETOR PRODUTIVO EM REGIÕES
PERIFÉRICAS: uma análise das ações do Instituto Federal do Tocantins no
campo da extensão acadêmica**

**Porto Alegre/RS
2023**

JANUÁRIO NETO PEREIRA SARMENTO

**INTERAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COM O SETOR PRODUTIVO EM REGIÕES
PERIFÉRICAS: uma análise das ações do Instituto Federal do Tocantins no
campo da extensão acadêmica**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Economia, pelo Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador(a): Prof.^a Dra. Janaína Ruffoni
Coorientador(a): Prof.^a Dra. Gisele Spricigo

Porto Alegre/RS
2023

S246i

Sarmiento, Januário Neto Pereira

Interação do ensino superior com o setor produtivo em regiões periféricas: uma análise das ações do Instituto Federal do Tocantins no campo da extensão acadêmica / Januário Neto Pereira Sarmiento. – Porto Alegre, 2023.

214 f. : il. ; 29 cm.

Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, RS, 2023.

Orientador (a): Prof.(a) Dra. Janaína Ruffoni.

Coorientador (a): Prof.(a) Dra. Gisele Spricigo.

1. Instituições de Ensino Superior. 2. Instituto Federal do Tocantins. 3. Terceira missão do ensino superior. 4. Extensão acadêmica 5. Setor produtivo. I. Ruffoni, Janaína. II. Título.

*

CDD 378.4

JANUÁRIO NETO PEREIRA SARMENTO

**INTERAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COM O SETOR PRODUTIVO EM REGIÕES
PERIFÉRICAS: uma análise das ações do Instituto Federal do Tocantins no
campo da extensão acadêmica**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Economia, pelo Programa de Pós-
Graduação em Economia da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em, 25 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Janaína Ruffoni – UNISINOS (Orientadora)

Prof.^a Dra. Gisele Spricigo – UNISINOS (Coorientadora)

Prof.^a Dra. Márcia Siqueira Rapini – CEDEPLAR/UFMG

Prof.^a Dra. Marília Bonzanini Bossle – IFRS

Prof.^o Dr. Silvio Bitencourt da Silva – UNISINOS

Dedico este trabalho à minha família. Minha família é minha coluna de sustentação quando o desânimo e as intempéries arremetem com maior envergadura. Mas é também minha principal companhia em momentos de regozijo.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, razão da minha existência; “porque nEle vivemos, e nos movemos, e existimos” (At 17.28).

À *minha família*: à minha esposa, *Daiane Sarmiento*, que sempre acreditou em mim (mais do que eu mesmo) e me apoio tanto na vida profissional quanto acadêmica; à minha filha, *Verônica*, que mesmo desconhecendo o significado do termo “pós-graduação”, também sempre esteve ao meu lado (ora dividindo a mesma mesa comigo durante a realização de suas tarefas da educação infantil, ora aparecendo “meio desconfiada” em frente a câmera, durante as aulas remotas); aos meus pais (*Elpídio Alves* e *Deuzina Pereira*), que tiveram raríssimas oportunidades na vida acadêmica, mas sempre envidaram um fenomenal esforço para que sua prole alcançasse sucesso nessa área; enfim, a todos os meus familiares (não citarei o nome de todos em razão da falta de espaço e do risco de cair no pecado do esquecimento de alguém).

À minha orientadora (*Janaína Ruffoni*) e coorientadora (*Gisele Spricigo*), professoras de um elevado e invejável profissionalismo. Sempre apresentaram uma luz à minha caminhada, todas as vezes que eu me achava sem saída (frise-se, muitas vezes). Preciso confessar que cada reunião de orientação que tive foram verdadeiras terapias (acadêmicas e motivacionais), sem as quais eu teria desistido diante da espinhosa caminhada. Estendo meus agradecimentos a todos os demais professores do PPG.

À banca examinadora, pelo tempo dedicado à leitura de cada palavra deste trabalho, pela organização na agenda visando participar da sessão de defesa, pelas críticas e sugestões, as quais contribuíram para a melhoria do texto dessa tese e para toda a minha jornada acadêmica e profissional.

Ao *PPGECON/UNISINOS* e sua respectiva *secretaria* pela eficiência e eficácia no atendimento às demandas estudantis.

À nossa querida *Turma do Convênio UNISINOS/IFTO – 2019/2*, que ao longo dessa caminhada nos tornamos mais do que simples colegas de trabalho. Tornamos verdadeiros amigos, um sentindo a dor do outro, chorando com o outro, rindo com o outro.

Ao *Instituto Federal do Tocantins*, pela concessão de bolsas de pesquisas, via Programa Pró-Qualificar.

A todos os sujeitos participantes dessa pesquisa, sem os quais esse estudo não teria acontecido.

RESUMO

As Instituições de Ensino Superior (IES) são atores fundamentais no processo inovativo e de desenvolvimento socioeconômico. A discussão inerente à atuação dessas instituições para além do ensino e da pesquisa está abrigada na abordagem teórica denominada “terceira missão”, que se efetiva quando a IES extrapola os “próprios muros”, por meio da realização de atividades interativas com atores externos, numa perspectiva socioeconômica, cultural, ambiental etc. Embora a literatura acadêmica de terceira missão seja composta por uma diversidade de estudos, tanto em nível nacional como internacional, não se trata de um campo de pesquisa plenamente consolidado. É necessário caracterizar melhor a terceira missão em regiões periféricas e, sobretudo, compreender o papel da extensão acadêmica nesse processo. Aproveitando-se dessa necessidade teórica, o presente estudo estabeleceu o seguinte problema de pesquisa: como é possível caracterizar a terceira missão de uma instituição de ensino superior localizada em região periférica, a partir da extensão acadêmica por ela ofertada junto ao setor produtivo? Elegeu-se o Instituto Federal do Tocantins (IFTO), uma instituição de ensino superior localizada em região periférica, para efetivação da pesquisa empírica, com recorte para a extensão acadêmica desenvolvida pela IES. O objetivo que direcionou a presente pesquisa foi o seguinte: compreender o processo de engajamento do Instituto Federal do Tocantins em atividades de terceira missão, a partir da extensão acadêmica ofertada por esta IES junto ao setor produtivo. A respeito dos procedimentos metodológicos, realizou-se um estudo de caso, com abordagem qualitativa, de natureza básica. Do ponto de vista dos objetivos, foi uma pesquisa exploratória e descritiva. Dois instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: análise documental e entrevista por pauta. A análise documental foi composta por 36 projetos de extensão ofertados e concluídos entre 2019 e 2022, além de outros documentos normativos e direcionadores da política extensionista da IES. Participaram das entrevistas o Pró-Reitor de Extensão da IES, os coordenadores ou Responsáveis Técnicos dos setores de extensão nos *campi* e os proponentes de projetos de extensão cujos beneficiários diretos eram integrantes do setor produtivo. Os dados foram explorados por meio de análise de conteúdo, seguindo o magistério de Bardin (2016) e Franco (2005), com o apoio do Software NVivo 14. Por meio dos resultados encontrados, pôde-se concluir que a extensão acadêmica tem sido uma dimensão muito importante na efetivação da terceira missão da IES. Trata-se de uma terceira missão heterogênea, tanto em relação às atividades realizadas como em relação às formas de conexão. Segue uma lógica essencialmente ofertista, em razão da fragilidade da demanda. Os atores externos dessa interação são, em sua maioria, compostos pelo setor produtivo do ramo do agronegócio, o que é uma característica bem presente na própria atividade econômica da localidade onde a instituição analisada se encontra. Alguns pontos críticos merecem atenção, visando o fortalecimento das interações da IES com o setor produtivo: melhoria do sistema de incentivo aos atores internos; melhoria da política de governança da interação, principalmente no tocante a alguns princípios desta (transparência, participação mais ativa dos *stakeholders*, melhoria normativa); maior valorização da extensão acadêmica, inclusive no tocante ao financiamento desta dimensão. Para estudos futuros, sugere-se a complementação dos resultados encontrados na presente pesquisa, por meio da apresentação e análise da percepção dos atores externos (setor produtivo), os quais se vinculam à instituição no campo da extensão acadêmica.

Palavras-chave: Instituições de Ensino Superior; Instituto Federal do Tocantins; Terceira missão do ensino superior; Extensão acadêmica; Setor produtivo.

ABSTRACT

Higher Education Institutions (HEIs) are fundamental actors in the innovative and socioeconomic development process. The discussion inherent to the performance of these institutions beyond teaching and research is housed in the theoretical approach called “third mission”, which takes effect when the HEI goes beyond its “own walls”, through the carrying out of interactive activities with external actors, in a socioeconomic, cultural, environmental perspective, etc. Although third mission academic literature is made up of a diversity of studies, both nationally and internationally, it is not a fully consolidated field of research. It is necessary to better characterize the third mission in peripheral regions and, above all, understand the role of academic extension in this process. Taking advantage of this theoretical need, the present study established the following research problem: how is it possible to characterize the third mission of a higher education institution located in a peripheral region, based on the academic extension offered by it in the productive sector? The Federal Institute of Tocantins (IFTO), a higher education institution located in a peripheral region, was chosen to carry out the empirical research, focusing on the academic extension developed by the IES. The objective that guided this research was the following: to understand the process of engagement of the Federal Institute of Tocantins in third mission activities, based on the academic extension offered by this HEI in the productive sector. Regarding methodological procedures, a case study was carried out, with a qualitative approach, of a basic nature. From the point of view of objectives, it was an exploratory and descriptive research. Two instruments were used for data collection: document analysis and agenda interview. The documentary analysis consisted of 36 extension projects offered and completed between 2019 and 2022, in addition to other normative documents and guidelines for the HEI's extension policy. The IES Pro-Rector of Extension, the coordinators or Technical Managers of the extension sectors on the campuses and the proponents of extension projects whose direct beneficiaries were members of the productive sector participated in the interviews. The data was explored through content analysis, following the teachings of Bardin (2016) and Franco (2005), with the support of NVivo 14 Software. Through the results found, it was possible to conclude that academic extension has been a very important dimension in carrying out the third mission of the IES. This is a third heterogeneous mission, both in relation to the activities carried out and in relation to the forms of connection. It follows an essentially supply-side logic, due to the fragility of demand. The external actors in this interaction are, for the most part, made up of the productive sector of the agribusiness sector, which is a characteristic very present in the economic activity of the location where the institution analyzed is located. Some critical points deserve attention, aiming to strengthen the interactions between the IES and the productive sector: improving the incentive system for internal actors; improvement of the interaction governance policy, mainly regarding some of its principles (transparency, more active participation of stakeholders, regulatory improvement); greater appreciation of academic extension, including with regard to financing this dimension. For future studies, it is suggested to complement the results found in this research, through the presentation and analysis of the perception of external actors (productive sector), which are linked to the institution in the field of academic extension.

Key-words: Higher education institutions; Federal Institute of Tocantins; Third mission of higher education; Academic extension; Productive sector.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: EVOLUÇÃO HISTÓRICA, TERCEIRA MISSÃO E EXTENSÃO ACADÊMICA	18
1.1 Instituições de ensino superior: do surgimento das universidades à terceira missão	18
1.2 Perspectivas de interação do ensino superior com os atores externos: abordagens teóricas	24
1.3 Particularidades das instituições de ensino superior em regiões periféricas na efetivação de sua terceira missão	35
1.4 A extensão acadêmica na perspectiva da interação das IES com o setor produtivo	45
1.5 Governança e terceira missão do ensino superior	55
1.5.1 Governança no contexto das instituições de ensino superior e na relação destas com o setor produtivo	59
2 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS	68
2.1 Estrutura do ensino superior no Brasil	68
2.2 Os Institutos Federais: escopo de atuação e interações com os atores externos	74
2.2.1 O Instituto Federal do Tocantins: a IES e sua região de entorno	80
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS PELO PESQUISADOR ...	91
3.1 Procedimentos metodológicos: visão geral	91
3.2 Procedimentos metodológicos: coleta de dados	92
3.2.1 Primeira fase da coleta de dados: formação do <i>corpus</i> da análise documental	93
3.2.2 Segunda fase da coleta de dados: entrevistas	95
3.3 Estratégias de tratamento e análise dos dados	96
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO ..	102
4.1 Concepção de extensão acadêmica na IES Caso e sua relação com o conceito teórico de terceira missão	102
4.2 Atores internos e externos da extensão acadêmica e atuação da instituição junto ao setor produtivo, conforme as áreas do conhecimento	107
4.3 Formas de conexão com o setor produtivo	116
4.4 Engajamento dos extensionistas junto ao setor produtivo: fatores motivacionais e fatores de desestímulo no processo interativo	123
4.5 Resultados alcançados pela extensão acadêmica e sua capacidade de gerar (ou não) inovação em produtos, serviços ou processos	131
4.6 Relação entre oferta e demanda por extensão acadêmica	140
4.7 Indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão e a curricularização das atividades extensionistas	145
4.8 Financiamento da terceira missão	151
4.9 Relação entre os princípios de governança e a terceira missão da IES Caso	154
4.9.1 Governança da terceira missão no âmbito da extensão acadêmica: capacidade de resposta da IES	156
4.9.2 Governança da terceira missão no âmbito da extensão acadêmica: transparência	166

4.9.3 Governança da terceira missão no âmbito da extensão acadêmica: equidade e participação	169
4.9.4 Governança da terceira missão no âmbito da extensão acadêmica: melhoria regulatória	174
4.10 Quadro-síntese dos resultados da pesquisa empírica e respectiva análise	178
5 CONCLUSÃO	180
REFERÊNCIAS.....	187
APÊNDICES	202

INTRODUÇÃO

As universidades são instituições praticamente milenares e muito relevantes no contexto social, econômico e cultural de quaisquer nações, sejam elas desenvolvidas ou em desenvolvimento. Em sua origem, essas instituições foram criadas com a missão de dedicar-se ao ensino. Porém, o leque de atribuições foi aumentando até se chegar ao papel de interagir sobre o desenvolvimento socioeconômico. A relevância dessas instituições nos sistemas de inovação é uma discussão pacificada, pois são especializadas na produção de conhecimentos, sem os quais a inovação não se materializa.

A discussão concernente à atuação das instituições de ensino superior (IES) no desenvolvimento socioeconômico encontra-se abrigada na abordagem teórica de terceira missão. Considera-se que as duas primeiras missões das IES são o ensino e a pesquisa. O termo “terceira missão”, quando empregado no campo das atribuições do ensino superior, faz referência à interação das IES com os diferentes atores do sistema de inovação, gerando e transbordamento conhecimento científico e tecnológico, numa “relação ganha-ganha”.

A interação das IES nos sistemas de inovação tem sido objeto de estudo por parte de pesquisadores no mundo todo. Do ponto de vista teórico, pesquisadores no cenário internacional têm proposto diferentes abordagens (AROCENA; GÖRANSSON; SUTZ, 2015, 2018; AROCENA; SUTZ, 2007; BRUNDENIUS; LUNDVALL; SUTZ, 2008; ETZKOWITZ, 1983, 2013; ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 1997, 2000; GOLDSTEIN, 2008; SÁBATO; BOTANA, 1970). Do ponto de vista mais empírico, no que se refere à literatura nacional, há diversos autores que têm contribuído para essa discussão, dentre os quais destacam-se Rapini *et al* (2009), Suzigan e Albuquerque (2008, 2011), Suzigan, Albuquerque e Cario (2011), Shaeffer, Ruffoni e Puffal (2015), Garcia, Rapini e Cario (2018).

Porém, é possível afirmar que esse campo de estudos (terceira missão) não se encontra plenamente consolidado, especialmente quando se refere às regiões periféricas e à extensão acadêmica, uma das dimensões do tripé do ensino superior (ensino-pesquisa-extensão). Dada a falta de consolidação desse campo de pesquisa, numa tentativa de contribuir teoricamente com a literatura de terceira missão, a presente tese centra-se na compreensão dos elementos que caracterizam a interação

das IES com o setor produtivo por meio da extensão acadêmica, tendo como campo empírico o Instituto Federal do Tocantins (IFTO).

A definição do IFTO como campo de pesquisa empírica é razoável por algumas razões. Primeiramente porque é uma instituição relativamente nova (criada em 2008) e, portanto, há ainda um campo fértil para exploração dos elementos teóricos e empíricos explicativos da terceira missão dessa IES. Secundariamente porque a instituição está geograficamente localizada em uma região periférica e não figura entre as que mais se destacam nos *rankings* acadêmicos nacionais e internacionais, o que exige adequabilidade nas principais abordagens teóricas de terceira missão para dar conta das especificidades mencionadas.

O recorte para a extensão acadêmica é também razoável, pois trata-se da dimensão que mais diretamente deve conectar a IES com os atores externos (se comparadas as dimensões ensino, pesquisa e extensão), porém tem recebido pouca atenção por parte das agendas de pesquisa no campo da terceira missão.

São diversas as abordagens conceituais que buscam ilustrar a relação da universidade com o setor produtivo. Dentre elas, vale mencionar a Torre de Marfim ou abordagem *Humboldtiana* (GOLDSTEIN, 2008); a universidade empreendedora ou *Triple Helix* (ETZKOWITZ, 1983, 2013; ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 1997, 2000; ETZKOWITZ; ZHOU, 2017); a abordagem de Sistemas de Inovação (FREEMAN, 1987; LUNDVALL, 1992; NELSON; WINTER, 1982; ROSEMBERG; NELSON, 1994); e a abordagem de Universidade Desenvolvimentista (AROCENA; GÖRANSSON; SUTZ, 2015, 2018; AROCENA; SUTZ, 2007; BRUNDENIUS; LUNDVALL; SUTZ, 2008).

A diversidade de abordagens de interação é uma consequência das próprias especificidades temporais, espaciais e socioeconômicas em que das instituições de ensino superior (IES) estão imersas. A título de exemplo dessas particularidades, vale mencionar a realidade dos Institutos Federais de Educação (IF), que, além de se encontrarem em uma região periférica (Brasil), ainda guardam diversas particularidades que os distinguem das universidades (no sentido estrito do termo), tais como o público atendido, as modalidades e níveis educacionais ofertados. Essas especificidades implicam na necessidade de abordagens também específicas de interação entre a IES e o setor produtivo.

A criação dos IFs deu-se a partir da política pública de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), tendo ocorrido

entre 2005 e 2014, política esta que foi caracterizada por um processo com dupla finalidade, ou seja, a democratização do acesso ao cidadão e a interiorização das IES (MÁXIMO, 2020). A efetivação dessa política de expansão deu-se por meio de diversos programas governamentais: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Programa Universidade para Todos (PROUNI); Sistema de Seleção Unificada (SISU); a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que inclui os IFs, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; MÁXIMO, 2020).

Concernente à RFEPCT, seu plano de expansão deu-se em três fases distintas (MÁXIMO, 2020): na Fase 1 (entre 2005-2007), a finalidade era a construção de 64 novas unidades (ainda ETFs), dando preferência às localidades mais interioranas dos estados; a Fase 2 (de 2007 a 2010), cujo *slogan* foi “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, previa instalar 150 novas unidades; a Fase 3 (2010 a 2014) previa a instalação de 86 novos *campi*. Em termos efetivos, o número de *campi* da RFEPCT, passou de 140, criados até 2003, para 644 unidades, no ano de 2019 (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019).

Os IFs, no processo de implantação de novos *campi* ou novos cursos, têm o dever de comprometer-se com as demandas dos arranjos produtivos das localidades onde estão localizados (BRASIL, 2008). Por esta razão, alguns estudos já têm sido realizados com a finalidade de compreender melhor a interação dos Institutos Federais com o setor produtivo e outros organismos externos a eles (MELO; SILVA, 2019; PERUCCHI; MUELLER, 2016). Na percepção de Perucchi e Mueller (2016), a interação dos IFs com organismos externos tem sido mais efetiva quanto eles se relacionam com o setor público (governo), se comparado com as interações estabelecidas com o setor privado. Além disso, as autoras demonstraram, de forma bastante explícita, a existência de receio por parte de alguns docentes dos IFs no que tange à estimulação de processos interativos da instituição com o setor privado. De modo semelhante, Melo e Silva (2019, p. 116) enfatizaram que a cooperação entre os IFs e as empresas ainda é um fenômeno incipiente, o que “[...] pode ser parcialmente explicado devido à recente formação e vocação dessas instituições no contexto nacional”.

A realização da presente pesquisa se apresenta como necessária e estratégica, considerando que os estudos referentes à relação do ensino superior com o setor produtivo, em sua maioria, têm se concentrado em instituições que são consideradas destaques em *rankings* nacionais/internacionais (GIBSON; FOSS, 2017; THOMAS; PUGH, 2020). Esse fato sugere a existência de uma lacuna de pesquisa para o contexto de IES que não ocupam as melhores posições nesse tipo de ranqueamento, sobretudo quando essas instituições se encontram localizadas em regiões periféricas. Diante da incipiência de estudos e proposição de abordagens interativas (IES/setor produtivo) mais específicas para instituições que não gozam de boas classificações em ranqueamentos acadêmicos, a solução encontrada por várias IES tem sido uma mera transposição de abordagens originárias da Europa ou dos Estados Unidos da América (EUA), o que nem sempre é o mais adequado, visto a necessidade de considerar as especificidades de cada região (AROCENA; GÖRANSSON; SUTZ, 2018; THOMAS; PUGH, 2020).

As interações realizadas pelas IES com os setores externos no Norte Global diferem bastante daquelas que ocorrem no Sul Global, fato já constatado por diversos estudos teóricos e empíricos. Uma das formas por meio das quais as IES interagem com a sociedade em geral, e com o setor produtivo em particular, principalmente na América Latina, é por meio da extensão acadêmica (DANTAS; GUENTHER, 2021; FORPROEX, 2012).

Brasil (2018) define a extensão como uma atividade “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”. De semelhante modo, Dantas e Guenther (2021) afirmam que a extensão acadêmica é capaz de promover diversas transformações na sociedade, sendo capaz de construir soluções inovadoras e atenuar problemas que afligem os beneficiários dessas ações.

Segundo Paula (2013, p. 20), um dos focos da extensão acadêmica é direcionado às “demandas do setor produtivo nos campos da tecnologia e da prestação de serviços”. No entanto, a literatura que se propõe a discutir a relação das IES com o setor produtivo tem dado maior ênfase à cooperação por meio da pesquisa, em detrimento da extensão acadêmica, que tem ficado em segundo plano. Arocena e Sutz (2005, p. 414) utilizam a expressão “publicar ou perecer”, para ilustrar a “regra

do jogo” implantada pela grande maioria das IES, dando maior ênfase à pesquisa, em desfavor das demais atribuições do ensino superior.

Segundo Mora, Serra e Vieira (2017), ainda que a terceira missão universitária não seja um assunto muito recente enquanto campo de estudos, todavia vem sendo ofuscada por uma visão muito limitada que a ela costuma ser atribuída, isto é, a excelência em pesquisa, como se esse fosse o único meio de conexão da IES com o setor produtivo ou a sociedade em geral. Essa situação pode ser considerada mais uma lacuna nos estudos da interação entre a universidade e o setor produtivo. Desse modo, em face dessa visão limitada, há poucos estudos concernentes à qualificação da extensão acadêmica como meio de relacionamento das IES com o setor produtivo.

Para os fins deste presente trabalho, o termo “setor produtivo” deve ser compreendido numa acepção ampla, o que inclui o setor agropecuário, a indústria de transformação, bem como o setor de comércio e serviços. Em outros termos, inclui-se quaisquer atores (pessoas físicas ou jurídicas) cujas atividades desenvolvidas tenham como finalidade um ganho econômico, de forma imediata.

Numa perspectiva macro, as IES contribuem diretamente com o setor produtivo por meio do fluxo de graduados para o mercado de trabalho e o compartilhamento de responsabilidade com outras instituições engajadas na produção e difusão do conhecimento (BRUNDENIUS; LUNDVALL; SUTZ, 2008). Adicionalmente, as próprias IES geram emprego e injetam recursos na economia local por meio de seus programas e projetos (KELLY; MCNICOLL; WHITE, 2014), geram novos conhecimentos (GARCIA; RAPINI; CARIO, 2018), entre outras formas de contribuição.

Dado o assunto ou tema desta tese e seu recorte, o campo empírico de realização da pesquisa (IFTO) e as justificativas presentes nessa parte introdutória, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: como é possível caracterizar a terceira missão de uma instituição de ensino superior localizada em região periférica, a partir da extensão acadêmica por ela ofertada junto ao setor produtivo?

Como objetivo geral tem-se o seguinte: compreender o processo de engajamento do Instituto Federal do Tocantins em atividades de terceira missão, a partir da extensão acadêmica ofertada por esta IES junto ao setor produtivo. Para se alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. mapear as interações que o IFTO estabelece com o setor produtivo, a partir das atividades de extensão acadêmica;

2. compreender as características das interações estabelecidas entre o IFTO e o setor produtivo, à luz da literatura que discute a terceira missão das IES;
3. discutir a importância dos princípios da governança, enquanto elementos que influenciam sobre a terceira missão de uma IES.

Não obstante a existência de diversos estudos, tanto teóricos quanto empíricos, já implementados a respeito da interação das IES com o setor produtivo, esta ainda é uma temática emergente e continua demandando maior atenção por parte dos pesquisadores (GARCIA, 2021). Gimenez (2017) argumenta que a interação das IES com o setor produtivo é alterada em razão do ambiente. Portanto, a mera transposição de abordagens teóricas de uma realidade para outra não se configura como uma solução adequada, quando se almeja o fortalecimento da interação entre esses atores. Nesse mesmo sentido, Colus e Carneiro (2021) concluem que em países exportadores de *commodities*, como se percebe na realidade brasileira, o sentido da colaboração entre a universidade e outros setores difere dos moldes aplicados em países desenvolvidos. Logo, faz-se necessária a implementação de pesquisas específicas para cada contexto. Volles, Gomes e Parisotto (2017) assim como Ruiz e Martens (2019) afirmam que, para a realidade brasileira, a relação do ensino superior com o setor produtivo carece de mais evidências empíricas, o que justifica a realização desta pesquisa.

Há, ainda, diversas outras razões que esclarecem a importância da realização de estudos a respeito da interação das IES com o setor produtivo:

- ✓ Necessidade de aprofundamento concernente aos impactos da orientação empreendedora sobre as atividades acadêmicas (TODOROVIC; MCNAUGHTON; GUILD, 2011);
- ✓ As pesquisas realizadas sobre a relação universidade/setor produtivo têm se concentrado muito naquelas IES que são consideradas destaques (GIBSON; FOSS, 2017; WRIGHT; MOSEY; NOKE, 2012); pouca atenção tem sido dada àquelas instituições com menor expressividade e que não costumam figurar nos primeiros lugares em *rankings* nacionais ou internacionais;
- ✓ Pouca aproximação entre a universidade e o setor produtivo na realidade brasileira (SEGATTO-MENDES; SBRAGIA, 2002; SILVA;

ANDRADE; GOMES, 2017), o que demanda maior compreensão desse fenômeno.

Além disso, outro fator muito importante a ser considerado e que justifica a realização deste estudo é o próprio *lôcus* onde a pesquisa foi realizada, o Instituto Federal do Tocantins (doravante denominado, IFTO ou IES Caso). Dadas as diferenças de atuação entre os Institutos Federais e as universidades, faz-se necessário compreender melhor a relação dessas instituições com o setor produtivo. Essas diferenças se instauram tanto nos níveis como nas modalidades de ensino ofertados pelos IFs, uma vez que eles, diferentemente das universidades, atuam em todos os níveis e modalidades da educação (BRASIL, 2008; PACHECO, 2011). Isso implica, portanto, que em sua área de atuação, os IFs ofertam simultaneamente cursos técnicos (educação básica), superiores (tecnológicos, licenciaturas, bacharelados) e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (cursos de mestrado e doutorado).

Dois outros fatores motivam a realização de estudos sobre a relação IES/setor produtivo para a realidade dos IFs: interiorização dessas instituições, com presença em todos os estados da federação; necessária vinculação das ofertas de formação nos institutos com o setor produtivo, assim como definido em sua lei de criação (BRASIL, 2008; MACHADO, 2011; MELO; SILVA, 2019). A esse respeito, Machado (2011, p. 354), admite que os IFs são instituições “determinadas a promover a sustentabilidade ambiental, fortalecer os arranjos produtivos, sociais, culturais e educacionais, e apoiar o desenvolvimento local e a socialização de tecnologias, dentre outras finalidades”. A operacionalização desses papéis deve ser guiada por meio de estudos diversos que possam balizar as ações presentes na interação IES/setor produtivo.

Para o caso desta pesquisa, buscou-se compreender melhor a interação da IES com o setor produtivo, tendo a extensão acadêmica como recorte. Porém, vale ressaltar que o recorte apenas para a atividade de extensão, não incluindo *a priori* as dimensões do ensino e da pesquisa, não significou a desconsideração da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão (BRASIL, 1988; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018; DEUS, 2020). A efetivação de toda a pesquisa, tanto na coleta de dados primários como secundários, considerou o fato de que o ensino, a pesquisa e a extensão devem estar continuamente articulados. Porém, o interesse pela dimensão acadêmica da extensão se justifica por razões diversas:

- primeiro, porque os estudos realizados sobre a interação das IES com o setor produtivo têm dado maior atenção à dimensão da pesquisa, em detrimento da extensão acadêmica;
- segundo, porque, dado o tripé ensino, pesquisa e extensão, esta última dimensão é a que, de forma mais direta, deve conectar-se com os problemas socioeconômicos, visando sua mitigação;
- terceiro, porque, concernente à realidade do IFTO, *lócus* de realização do estudo, a dimensão da extensão acadêmica tem sido mais expressiva que a dimensão da pesquisa.

A realização da presente pesquisa deverá contribuir teórica e empiricamente, no que se refere à relação das IES com o setor produtivo. Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribuirá para a ampliação do entendimento quanto à relação IES/setor produtivo, particularmente no tocante à relação que se insere no campo da extensão acadêmica, uma dimensão pouco explorada pelas agendas de pesquisa de terceira missão. Outrossim, por meio de uma reflexão a respeito da importância dos princípios da governança na efetivação da terceira missão das IES, esta pesquisa contribuirá para avançar um pouco mais na compreensão dos elementos fundamentais na interação do ensino superior com o setor produtivo. Essa reflexão parece ser relevante uma vez que diversas abordagens teóricas de terceira missão (Sistemas de Informação, Universidade Desenvolvimentista, Universidade Empreendedora, entre outras) têm dado pouca atenção ou negligenciado a importância da governança para a efetividade da interação. Do ponto de vista empírico, a pesquisa poderá ser útil para melhorar a atuação do IFTO e demais instituições de ensino superior localizadas em regiões periféricas a direcionar os esforços empenhados na realização de atividades de extensão acadêmica junto ao setor produtivo.

A presente tese encontra-se subdividida em diversas outras seções, além desta parte introdutória. Na sequência são apresentadas as seguintes seções principais: (I) Ensino superior: evolução história, terceira missão e extensão acadêmica; (II) O ensino superior brasileiro e o papel dos institutos federais; (III) Procedimentos metodológicos; (IV) Apresentação e análise dos resultados do estudo de caso; (VII) conclusão.

1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: EVOLUÇÃO HISTÓRICA, TERCEIRA MISSÃO E EXTENSÃO ACADÊMICA

Esta seção tem a finalidade de apresentar os principais conceitos e abordagens teóricas que balizaram a pesquisa empírica. Compreendem a presente seção as seguintes discussões: as instituições de ensino superior e sua evolução desde a Torre de Martim até a terceira missão; abordagens teóricas de interação das IES com os atores externos; particularidades das IES em regiões periféricas, quanto à efetivação de sua terceira missão; a extensão acadêmica como terceira missão; e, a relação entre governança e terceira missão.

1.1 Instituições de ensino superior: do surgimento das universidades à terceira missão

A história das instituições de ensino superior remonta à Idade Média. As universidades nasceram vinculadas ao aspecto religioso, particularmente à Igreja Católica Romana, no século XI, sendo a Universidade de Bolonha a mais antiga, fundada no ano de 1.088 (ROSSATO, 1998; SCHWARTZMAN, 2012). Conforme Santos e Almeida Filho (2008), essa instituição medieval, inicialmente, ocupou-se bastante com a formação teológica, substituindo os mosteiros na produção de conhecimento e herdaram o papel exercido por eles. Tal era a influência romana sobre a universidade nascente que, mesmo após o surgimento de universidades de Direito e Medicina, todas deveriam passar por aprovação, via bula papal, o que garantia uma certa homogeneidade institucional e de doutrina (ROSSATO, 2012). Quanto ao currículo, as primeiras universidades possuíam uma arquitetura curricular relativamente simples, dividida em dois blocos, ou seja, o *trivium* (composto pela Gramática, Retórica e a Dialética) e o *quadrivium* (que incluía a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música) (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Essas instituições, originalmente, surgiram com a função de ensino, mas não ficou restrito a isso ao longo da história. Seu papel, conforme Ruffoni, Melo e Spricigo (2021), foi se complexificando e, aos poucos, a universidade incorporou também a função de desenvolvimento da sociedade. Embora tenham seu berço junto ao catolicismo romano, sob a égide de professores clérigos, ou por eles escolhidos, aos poucos a universidade recebeu influências de diversos fenômenos, incorporando novos atores e funções, expandindo e ganhando notoriedade e prestígio social. Um desses fenômenos que implicaram na diminuição do poder da Igreja Romana sobre

os rumos da universidade foi a Reforma Protestante, no século XVI, que contribuiu para o aumento da pluralidade e tolerância de distintas formas de verdade (RUFFONI; MELO; SPRICIGO, 2021). Além da Reforma Protestante, Rossato (2012) faz menção das ideias iluministas que, de forma conjunta, contribuíram para romper com o modelo de universidade inicial, diminuindo o poder da Igreja sobre esta. Outrossim, a Revolução Industrial, no século XIX, demandou maior qualificação de pessoas para o exercício de atividades técnicas, contribuindo, portanto, com o surgimento das universidades técnicas para dar conta dessa demanda mercadológica (RUFFONI; MELO; SPRICIGO, 2021).

Em seu ciclo evolutivo, a universidade passou por duas revoluções principais (ETZKOWITZ, 1998, 2013), tornando essa instituição cada vez mais influente no tocante ao aspecto social e econômico. A Figura 01 ilustra esse processo evolutivo da universidade em sua trajetória.

Figura 01 – Processo evolutivo da universidade



Fonte: Elaboração própria, baseado em Etzkowitz (2013)

Consoante Etzkowitz (2013), a primeira revolução acadêmica, que ocorreu no final do século XIX, transformou a universidade em uma instituição responsável pela pesquisa (segunda missão), sem abdicar do papel do ensino (primeira missão). Por meio da segunda revolução acadêmica, que ocorreu a partir da Segunda Guerra Mundial (ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 2000), a universidade ganhou uma terceira missão, a de contribuir de forma mais direta no desenvolvimento socioeconômico. O MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) e a Universidade de Stanford estão na vanguarda do processo de incorporação dessa terceira missão universitária (ETZKOWITZ, 2013). Segundo Etzkowitz e Zhou (2017), as IES estão deixando de ter um papel meramente secundário, ainda que importante, de provimento do ensino e

da pesquisa e passam a ter mais uma função primordial, inclusive como geradora de novas indústrias e empresas.

A esse fenômeno de envolvimento das universidades com o desenvolvimento econômico, Goldstein (2008) o apelidou de “virada empreendedora” ou *entrepreneurial turn*. De forma sintética, a “virada empreendedora” efetiva-se por diversos meios (interações das IES na comercialização de tecnologias oriundas da pesquisa universitária; alteração nos regulamentos internos, dando mais flexibilidade na relação com o setor produtivo; oferta de recompensas e incentivos aos docentes e técnicos; alteração nas normas de comportamento, visando facilitar o engajamento docente na comercialização do conhecimento). A Lei *Bayh-Dole*, dos anos 1980, nos Estados Unidos, é mencionada como um dos instrumentos facilitadores dessa virada empreendedora.

Estudos diversos têm revelado uma crescente interação (ou contribuição) das instituições de ensino superior (universidades, faculdades, institutos) no desenvolvimento socioeconômico das regiões, sobretudo no que tangencia o entorno geográfico dessas instituições (COOKE; LEYDESDORFF, 2006; ETZKOWITZ; DZISAH, 2008; ETZKOWITZ; KLOFSTEN, 2005; GARCIA; RAPINI; CARIO, 2018; VILA, 2018).

As formas por meio das quais as universidades contribuem com o desenvolvimento socioeconômico são as mais diversas possíveis, o que incluem os vínculos para produção de pesquisas conjuntas, o fluxo de graduados para o mercado de trabalho e, ainda, o compartilhamento de funções e responsabilidades com outras instituições engajadas na produção e difusão de conhecimento etc. (BRUNDENIUS; LUNDVALL; SUTZ, 2008). Teixeira (2015) faz alusão ao processo inovativo e à transferência de tecnologia como funções desempenhadas pelas IES na interação com os atores externos.

É mister ressaltar, porém, conforme mencionam Brundenius, Lundvall e Sutz (2008), que a reorganização das universidades, enquanto instituições que atuam diretamente no processo de desenvolvimento econômico e social, para além do ensino e da pesquisa, não tem sido uma tarefa fácil. Mais ainda, os autores lembram que essa reorganização das IES supõe, inclusive, uma remodelação radical nas funções básicas de ensino e de pesquisa; e, além disso, exige maior interface com os usuários externos à instituição.

Serra, Rolim e Bastos (2018) salientam a centralidade do papel das universidades nos processos de desenvolvimento das regiões em que se encontram inseridas. A oferta de formação em nível superior, considerando os impactos da universidade sobre a região, pode ser capaz de gerar resultados micro e macroeconômicos (SERRA; ROLIM; BASTOS, 2018; VILA, 2018). Do ponto de vista microeconômico, o acesso ao ensino superior pode ser capaz de provocar: maior produtividade dos indivíduos com esse nível de formação; renda mais elevada que o conjunto da população; maior capacidade para envolvimento em inovações produtivas no ambiente profissional e exercícios de liderança nas organizações em que trabalham. Por outro lado, do ponto de vista macroeconômico, que consiste na relação entre o desenvolvimento regional e o papel das universidades, Serra, Rolim e Bastos (2018, p. 37) sugerem que “a capacidade regional de produzir e absorver conhecimentos é o fator decisivo para o seu desenvolvimento”. Na compreensão dos autores,

[...] a produção de novos conhecimentos está intrinsecamente relacionada ao empenho das regiões na promoção de Pesquisa & Desenvolvimento e ao volume de capital humano nelas existente. Por sua vez, a absorção de conhecimento como inovação produtiva está sujeita aos fluxos dos novos conhecimentos tecnológicos e organizacionais acessíveis aos atores regionais (SERRA; ROLIM; BASTOS, 2018, p. 37).

Cabe, porém, sublinhar, que essas transferências de conhecimento e tecnologia não se materializam de forma automática a partir da criação de uma nova universidade em determinada região. Fatores como o perfil socioeconômico das regiões e a forma organizacional das universidades (nem todas estão predispostas a interagir com o meio externo) são cruciais na relação da instituição com o seu meio e, conseqüentemente, nos processos de transferência de conhecimento e tecnologia (SERRA; ROLIM; BASTOS, 2018, p. 37). O mesmo raciocínio é adotado por Vila (2018, p. 117), para quem “as condições estruturais e institucionais específicas de cada região [...] exercem considerável influência sobre a evolução econômica da economia regional como um todo, favorecendo ou dificultando o desempenho dos sistemas de invenção e inovação”.

Sob o prisma da geografia da inovação, estudos diversos têm dado conta da importância da proximidade no estabelecimento de interações entre as universidades e o setor produtivo (BOSCHMA, 2005; COSTA; RUFFONI; PUFFAL, 2011; GARCIA, 2021). A colocalização das capacidades acadêmicas na realização de pesquisas

somadas aos esforços das empresas em empreender a inovação tecnológica contribuem significativamente sobre o processo de desenvolvimento regional (GARCIA; RAPINI; CARIO, 2018; SERRA; ROLIM; BASTOS, 2018). Isso ratifica a importância da proximidade geográfica entre as instituições de ensino superior e o tecido produtivo. Assim, de acordo com Garcia, Rapini e Cário (2018), deve a universidade cumprir, minimamente, dois papéis fundamentais, na perspectiva do desenvolvimento regional: a geração de novos conhecimentos e a formação dos quadros profissionais demandados pelos produtores locais.

O envolvimento das IES com os atores externos pode ocorrer das mais variadas formas, a depender de quanto e como ela é influenciada e/ou influencia seus *stakeholders*. Trippl, Sinozic e Smith (2015) citam a oferta de programas/cursos com foco regional, o recrutamento local de estudantes e a retenção de graduados, como algumas das diversas formas de relacionamentos entre a IES e o seu meio. Além das tradicionais funções de ensino e pesquisa, muitas universidades passaram a exercer diversos outros papéis, o que inclui a comercialização de patentes, licenciamento e *spin-offs*; colaboração e contrato de pesquisa, consultoria, aconselhamento *ad hoc*, *networking* com profissionais; interação com ampla gama de atores não científicos; contribuições relacionadas a papéis sociais, políticos e cívicos (TRIPPL; SINOZIC; SMITH, 2015). De modo semelhante, Trequattrini *et al* (2015) sugere que as universidades assumiram diversas responsabilidades que não faziam parte, inicialmente, de suas atribuições:

- ✓ Comercialização do conhecimento e a criação de *spin-offs* e/ou *startups*;
- ✓ Fornecimento de serviços profissionais e engajamento público;
- ✓ Concepção de currículos mais empreendedores.

Os impactos dessa nova forma atuação das universidades podem ser diversos: melhoria da qualidade das interações entre os atores do sistema econômico local, por intermédio da construção ou fortalecimento de redes empresariais; inspiração de comportamentos empreendedores; aumento do capital intelectual na localidade em que as IES se encontram etc. (TREQUATTRINI *et al.*, 2015).

Conforme Brudenius, Lundvall e Sutz (2008), na parte mais desenvolvida do mundo tem havido uma atenção crescente sobre a universidade empreendedora, a qual envolve-se na resolução de problemas nacionais e locais, por meio da interação orientada para o mercado com a indústria. Porém, quando se observa a realidade dos países em desenvolvimento, as universidades operam em circunstâncias muito

diferentes, tanto do lado da oferta quanto da demanda. Do lado da oferta, os recursos são escassos e frequentemente de baixa qualidade ou mal adaptados ao contexto de desenvolvimento. Do lado da demanda, a estagnação da inovação limita a demanda efetiva por conhecimento e competência (BRUNDENIUS; LUNDVALL; SUTZ, 2008). Outro fator a ser notado é que existe um fenômeno recorrente em países em desenvolvimento, o qual habituou-se denominar de “fuga de cérebros” (BRUNDENIUS; LUNDVALL; SUTZ, 2008).

Às vezes, a atuação das IES no processo interativo com os atores externos enfrenta duas preocupações, no extremo: no primeiro extremo tem-se o caso do envolvimento apenas em atividades com impacto de curto prazo, o que limitaria suas capacidades de criação de novos conhecimentos e de sustentabilidade intelectual; no outro extremo pode ocorrer a dedicação apenas a atividades de longo prazo, correndo o risco de perder sua legitimidade social, visto que os resultados dessa interação não estariam sendo perceptíveis de forma imediata diante das demandas locais e regionais enfrentadas diariamente pelos atores externos (TEIXEIRA, 2015).

É preciso notar que a inserção das universidades como agentes atuantes diretamente na promoção do desenvolvimento socioeconômico é uma função incorporada mais recentemente no escopo de tarefas dessas instituições (a partir da Segunda Guerra Mundial), se comparada à sua história milenar. Importa compreender, de forma mais específica, algumas abordagens teóricas ou conceituais que tentam explicar a terceira missão das IES. Essa discussão será apresentada na subseção a seguir. Antes, porém, será apresentado o Quadro 01, que tenta sintetizar os principais elementos abordados na atual subseção.

Quadro 01 – Síntese dos principais tópicos da subseção 1.1

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: DA TORRE DE MARFIM À TERCEIRA MISSÃO		
CATEGORIA	DADOS IDENTIFICADOS	AUTORES CONSULTADOS
Universidades	Surgimento	Rossato (1998); Schuwartzman (2012);
	Atribuições da universidade em sua origem	Santos e Almeida Filho (2008); Ruffoni, Melo e Spricigo (2021)
	Principais revoluções da universidade	Etzkowitz (1998, 2013)
Terceira missão das IES ou atuação no	Virada empreendedora	Goldstein (2018)
	Formas de contribuição das IES com o desenvolvimento socioeconômico	Brundenius, Lundval e Sutz (2008); Tripl,

desenvolvimento socioeconômico		Sinozic e Smith (2015); Trequattrini et al (2015);
	Centralidade do papel as IES no desenvolvimento socioeconômico	Serra, Rolim e Bastos (2018)
	Relação entre transferência de conhecimento e capacidades de absorção regional	Serra, Rolim e Bastos (2018); Vila (2018)
	Terceira missão em regiões desenvolvidas e periféricas	Brundenius, Lundvall e Sutz (2008);
Inovação	Geografia da inovação	Costa, Ruffoni e Puffal (2011); Garcia (2021)
	Proximidades	Boschma (2005)
	Colocalização das capacidades acadêmicas e das firmas	Garcia, Rapini e Cario (2018); Serra Rolim e Bastos (2018)

Fonte: Elaboração própria (2023)

1.2 Perspectivas de interação do ensino superior com os atores externos: abordagens teóricas

Os estudos que discutem a atuação das IES a partir da agregação de suas novas funções evoluíram bastante. Evidência disso é o surgimento de diversas abordagens teóricas que se propõem a explicar a atuação dessas instituições junto ao setor produtivo. Algumas dessas abordagens são: Torre de Marfim ou abordagem *Humboldtiana*; Universidade Empreendedora ou *Triple Helix*; abordagem de Sistemas de Inovação; e Universidade Desenvolvimentista.

Torre de Marfim (Humboldtiano)

O que se denominou, conforme Goldstein (2008), na literatura, como abordagem *humboldtiana* foi o tipo de universidade que emergiu na Alemanha no início do século XIX, quando esta instituição agregou às suas atribuições a função de pesquisa, somando-se à função de ensino, que já era praticada desde a idade média. Para Goldstein (2008), a abordagem *humboldtiana*, cujo nome faz referência ao seu idealizador, Wilhelm von Humboldt, teve origem na Universidade de Berlim, e depois foi adaptada ao ensino superior norte-americano. Tinha como princípios a inseparabilidade entre aprendizado e pesquisa, a liberdade acadêmica docente, bem como a unidade entre ciência e pesquisa de forma geral. O termo “Torre de Marfim” refere-se à separação das IES em relação às questões sociais de forma geral, com

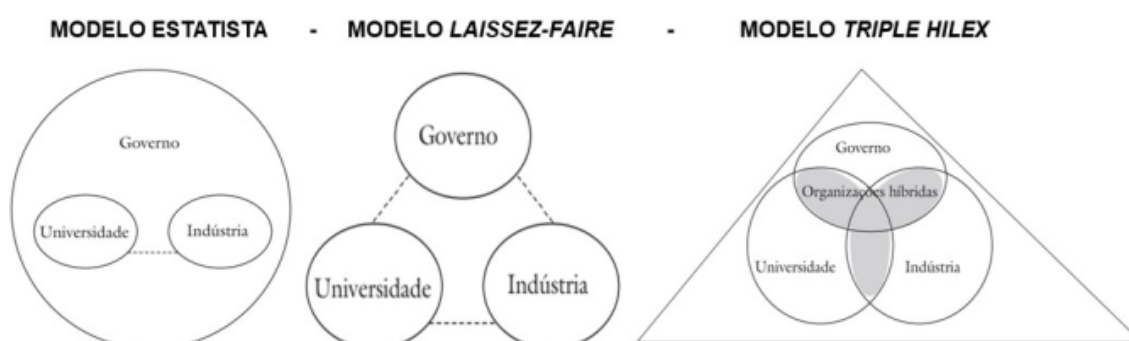
dedicação exclusivamente à pesquisa pura (ou pesquisa básica). Nessa abordagem, as relações entre a IES e o setor empresarial eram praticamente inexistentes, especialmente no tocante à realização de pesquisas ou ações conjuntas.

Universidade Empreendedora ou Triple Helix

Atribui-se a Etzkowitz (1983) a cunhagem do termo universidade empreendedora, que, no início da década de 1980, por meio da Revista *Minerva*, publicou um artigo seminal (*Entrepreneurial scientists and entrepreneurial universities in american academic science*), lançando as bases para a emergência dessa abordagem conceitual de universidade. Na perspectiva do autor, a universidade empreendedora é aquela que considera a existência de novas fontes de receitas, que estabelece contratos com o setor empresarial, que comercializa pesquisas e patenteia suas descobertas.

Um conceito que caminha paralelo à abordagem de universidade empreendedora é o da Hélice Tripla ou *Triple Helix* (ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 1995) que guarda relação com os estudos inerentes à relação universidade-indústria-governo, iniciados em fins da década de 1960 (SÁBATO; BOTANA, 1970). Etzkowitz e Zhou (2017) apontam para a existência de três abordagens (ou conceitos) ilustrativos da relação universidade-indústria-governo, os quais estão sintetizados na Figura 02.

Figura 02 – Formas de interação universidade-indústria-governo



Fonte: Baseado em Etzkowitz e Zhou (2017)

O primeiro tipo foi proposto por Sábato e Botana (1970). Foi considerado estatista em razão da primazia do governo em relação aos demais atores (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017). Assim, o governo seria o único capaz de coordenar as ações dos demais atores (universidade e indústria). Foi denominado Triângulo de Sábato. No segundo tipo disposto na figura anterior, denominado *Laissez-Faire*, os agentes se encontram em polos distintos, com poucas e fracas cooperações entre si (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017). A preocupação central no tipo *laissez-faire* seria o estabelecimento de fronteiras bem demarcadas, delimitando a atuação de cada agente, ou seja, “[...] indústria = produção; governo = regulação; universidade = pesquisa básica” (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017, p. 39). No terceiro tipo, denominado *Triple Helix*, proposto por Etzkowitz e Leydesdorff, a universidade assume o papel de protagonista na relação, pois “a hélice tríplice foca a universidade como fonte de empreendedorismo, tecnologia e inovação, bem como de pesquisa crítica, educação e preservação e renovação do patrimônio cultural” (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017, p. 25). Assim, no modelo *Triple Helix*, a universidade desempenha diversos papéis próprios de uma empresa. Logo, passa a ser chamada de universidade empreendedora, sendo os dois termos (*Triple Helix* ou Universidade Empreendedora) utilizados muitas vezes como sinônimos.

Em 2004, Henry Etzkowitz apresentou cinco elementos (ou princípios) para a emergência da universidade empreendedora (ETZKOWITZ, 2004). São os seguintes, os elementos ou princípios: o primeiro refere-se à capitalização, isto é, a capitalização do conhecimento passa a ser uma das formas de atuação da universidade na sociedade; o segundo elemento é a interdependência, que indica a interação da universidade com a indústria e o governo, não estando a IES isolada da sociedade; o terceiro elemento é a independência, o que se traduz no fato de que a universidade é uma instituição relativamente independente ou autônoma em suas tomadas de decisões; o quarto elemento é a hibridização, que se refere à solução de tensões entre a independência e a interdependência, o que corrobora em um esforço para a criação de formatos organizacionais híbridos para realização de objetivos em conjunto; o quinto e último elemento é a reflexividade, que indica a necessidade de contínua renovação da estrutura interna da universidade, à medida que suas relações com o governo e a indústria se alteram.

Segundo Clark (2006), o processo evolutivo, do qual se emerge ou constrói uma universidade empreendedora, é incremental e cumulativo. O autor resume os cinco elementos comuns que identificam esse processo transformacional: (I) renda diversificada da IES; (II) capacidade fortalecida da gestão universitária; (III) entorno de desenvolvimento, que consiste em centros de pesquisa não-departamentais e programas de *outreach*; (IV) centro acadêmico estimulado (modernização dos departamentos); e (V) cultura empreendedora envolvente.

Guerrero, Kirby e Urbano (2006), a partir de uma revisão de literatura, desenvolveram uma pesquisa com a finalidade de compreender os fatores ambientais (formais e informais) que afetam a criação e o desenvolvimento de universidades empreendedoras. Na percepção dos autores, os fatores formais que afetam a criação e/ou desenvolvimento de uma universidade empreendedora são a estrutura organizacional e de governança da IES, as medidas de apoio à criação de novos negócios e a educação para o empreendedorismo. Já os fatores informais remetem às atitudes da comunidade universitária, as metodologias de ensino do empreendedorismo e os sistemas de recompensa acadêmica.

Há pelo menos três características principais que são inerentes às universidades empreendedoras: aceitação e apoio às atividades empreendedoras; criação de mecanismos de interface universidade-empresa, tal como, um escritório de transferência de tecnologia; e a existência de um número significativo de docentes envolvidos na formação de empresas (ETZKOWITZ; ZHOU, 2007). São diversos os benefícios que uma universidade empreendedora, geralmente oferta: patenteamento e licenciamento de tecnologias; consultorias e promoção das indústrias já existentes; criação de *spin-offs*; educação para o empreendedorismo, o que inclui treinamentos para a força de trabalho de alto nível; e, ainda, o fornecimento de instalações para pesquisa e desenvolvimento (ETZKOWITZ; ZHOU, 2007).

Clark (1998) sustenta que a universidade empreendedora busca inovar seus currículos e programas, incorpora novas fontes de financiamento, tem maior flexibilidade e dinamicidade em suas interações com o sistema econômico e com a sociedade, tendo a atividade empreendedora como um de seus processos permanentes. Nota-se que a conceituação do termo geralmente parte das atividades ou papéis desempenhados pela universidade empreendedora.

No envolvimento com seu meio, a universidade empreendedora participa de um fluxo bidirecional (universidade para a indústria; indústria para a universidade) de transferência de tecnologia (ETZKOWITZ, 1998):

- ✓ Na primeira forma mencionada pelo autor, o produto tem origem na universidade, porém é desenvolvido pela indústria;
- ✓ Na segunda forma, o produto tem como origem a indústria (externamente à universidade), mas utiliza-se do conhecimento acadêmico para melhoria desse produto;
- ✓ Na terceira forma, a universidade torna-se a fonte do produto comercial, tendo o inventor acadêmico como responsável pela comercialização deste, por meio do estabelecimento de uma nova empresa.

Importa ressaltar que outros trabalhos de pesquisa propuseram uma complementação à chamada hélice tripla ou *Triple Helix*. Surgiram, então as abordagens de hélice quádrupla e quántupla. Conforme Carayannis e Campbell (2009), a hélice quádrupla comporta a universidade, a indústria, o governo e a sociedade civil. Na compreensão dos autores, a sociedade, no exercício do seu papel de consumidora, constitui um ente fundamental no processo de desenvolvimento e inovação, razão pela qual justificaria a sua presença como quarta hélice. Já o diferencial da hélice quántupla é a inserção do elemento meio ambiente aos elementos da hélice quádrupla (CARAYANNIS; BARTH; CAMPBELL, 2012; CARAYANNIS; CAMPBELL, 2011).

Dalmarco, Hulsink e Blois (2018) compreendem que o processo de emergência de universidades empreendedoras está passando por sua terceira onda. A primeira onda ocorreu nos Estados Unidos, a partir de 1920, por meio do MIT e da Universidade de Stanford, quanto essas instituições passaram a adotar uma política de patentes, de transferência de tecnologias para o setor produtivo, de estabelecimento de parcerias com empresas e, inclusive, a criação de novas empresas. A segunda onda ocorreu a partir da década de 1990, na Europa, quando as universidades “torre de marfim” se tornaram instituições acadêmicas empreendedoras. Por fim, a eclosão da terceira onda tem alcançado palco nas denominadas economias em desenvolvimento (ou emergentes).

Em suma, a universidade empreendedora constitui-se a partir de uma relação tríplice com dois outros agentes, isto é, o governo e a indústria. Além disso, é uma

abordagem em que a capitalização do conhecimento é uma de suas principais características.

Abordagem de Sistemas de Inovação

Outra abordagem a ser destacada neste trabalho, considerando a interação das IES com os atores externos, é a de Sistemas de Inovação (SI) (FREEMAN, 1987; LUNDVALL, 1992), que se encontra no bojo da economia evolucionária ou neoschumpeteriana (NELSON; WINTER, 1982). Entre outras razões, a universidade deve ser entendida como um elo fundamental dessa abordagem, em razão do seu vínculo com os estudos da economia baseada no aprendizado (LUNDVALL, 2002). Dado que a inovação resulta de um processo de aprendizagem, a universidade torna-se um ator chave do SI (ROSEMBERG; NELSON, 1994). Vale pontuar que a inovação, conforme entendimento da abordagem de sistemas de inovação é um processo cumulativo, socialmente determinado, podendo ser incremental ou disruptiva, não linear, reconhece a importância da melhoria contínua e não se restringe aos novos setores de tecnologia (LASTRES; CASSIOLATO; ARROIO, 2005).

O Sistema de Inovação¹ compreende um conglomerado de agentes integrantes dos setores públicos e privados, cujas atividades e interações iniciam, importam e difundem novas tecnologias (FREEMAN, 1987). Além de sistêmica, a inovação deve ser compreendida como um processo interativo, tendo a empresa como seu *lócus* principal (PARANHOS; HASENCLEVER; PERIN, 2018). Por se tratar de um processo interativo, há uma diversidade de atores (fornecedores, concorrentes, universidades, institutos de pesquisa, organizações de capital de risco, agências públicas responsáveis pela inovação, governo etc.) que são considerados no sistema de inovação, além das próprias empresas (EDQUIST, 2005; RUFFONI; MELO; SPRICIGO, 2021).

Em um Sistema de Inovação, a proximidade constitui um elemento essencial, contribuindo para a interação entre os atores. Nessa perspectiva, Boschma (2005) introduziu na literatura de inovação, cinco diferentes dimensões de proximidade:

¹ A literatura de Sistemas de Inovação reconhece a existência de diversas classificações, atualmente: Sistema Nacional de Inovação (LUNDVALL, 1992; NELSON, 1993); Sistema Regional de Inovação (COOKE, 1992; COOKE; GOMEZ URANGA; ETXEBARRIA, 1997); Sistema Setorial de Inovação (MALERBA, 2004).

- ✓ **Proximidade cognitiva:** consiste no fato de que dois ou mais agentes do sistema de inovação compartilham a mesma base de conhecimentos. Esse fator torna-se relevante em razão da necessária capacidade de absorção que os agentes devem possuir para a implementação ou continuidade do processo inovativo. Sem essa base mínima de conhecimentos, fica prejudicada tanto a comunicação quanto a troca de conhecimentos entre esses atores.
- ✓ **Proximidade organizacional:** envolve a capacidade de coordenação das trocas entre os diversos atores do sistema. Para que essa capacidade de coordenação das trocas seja, de fato, efetivada, faz-se necessário a clareza de mecanismos tais como práticas organizacionais, hierarquias, assimilação de comportamentos e crenças.
- ✓ **Proximidade social:** refere-se ao conjunto de laços existentes entre os agentes/indivíduos (micronível) ou relações sociais enraizadas, capazes de gerar confiança, a partir das experiências conjuntas de situações passadas.
- ✓ **Proximidade institucional:** conjunto de mecanismos que regulam o ambiente institucional (macronível). Esses mecanismos de regulação podem ser formais ou informais. Diferentes organizações, mas que compartilham regulamentos similares, são consideradas mais próximas, sob a perspectiva institucional.
- ✓ **Proximidade geográfica:** faz menção à distância ou proximidade física ou espacial entre os agentes.

A proximidade geográfica ganha uma importante conotação, facilitando a interação entre os agentes do sistema, estimulando o intercâmbio e compartilhamento de informações e conhecimentos, sobretudo quando se trata de conhecimento tácito (GARCIA, 2021). Em que pese o avanço das TICs nos últimos anos, a proximidade geográfica continua sendo um importante elemento para a efetivação das interações entre a IES e o seu meio (FERNANDES et al., 2023).

Cabe às instituições de ensino superior, atores indispensáveis em um sistema de inovação, a formação de uma massa humana capacitada para solucionar problemas, o que contribui para a geração de inovação (LUNDVALL, 2007). Além da qualificação da massa de trabalhadores, a universidade também desenvolve pesquisa tecnológica no sistema de inovação (NELSON, 1993). Há um fluxo de conhecimento que jorra das instituições científicas para o setor industrial, visto que as IES são vistas como *locus* principal da pesquisa básica, necessária ao avanço técnico (KLEVORICK et al., 1995).

São papéis executados pelas IES, conforme Ruffoni, Melo e Spricigo (2021), no âmbito do SI, o treinamento formal de cientistas e engenheiros, bem como a realização de pesquisa em disciplinas associadas ao desenvolvimento de tecnologias. De acordo com Paranhos, Hasenclever e Perin (2018), na abordagem de Sistemas de Inovação as IES estão comprometidas com a formação de recursos humanos e estabelecem parcerias com o setor empresarial, visando a inovação. A criação de incubadoras de empresas e organização de parques tecnológicos também se encontram na esteira de contribuições das IES para o sistema de inovação (GIMENEZ, 2017).

A interação entre as IES e o setor produtivo traz diversos benefícios ao sistema de inovação. As empresas podem se beneficiar da pesquisa acadêmica, facilitando o processo de inovação original, implicando em mudanças tecnológicas, bem como podem ter suas demandas por pessoal qualificado atendidas de forma mais específica pelas instituições de ensino superior (NELSON, 1990). As IES, quando interagem com o setor produtivo, passam a conhecer as demandas da sociedade e das empresas, o que possibilita a realização de pesquisas mais próximas das necessidades do setor produtivo (NELSON, 1990).

Universidade desenvolvimentista (Developmental University)

Outra abordagem teórica de interação das IES com o setor produtivo é a Universidade Desenvolvimentista (*Developmental University*). Arocena e Sutz (2007) argumentam que essa abordagem pode ser entendida como uma abordagem *neo-humboldtiana*, ou seja, além de chamar atenção ao valor que se deve dar ao ensino e à pesquisa (missões da abordagem *humboldtiana*), a IES acrescenta a cooperação para o desenvolvimento, ao lado de outras instituições e atores coletivos, como uma terceira missão universitária.

São características dessa abordagem teórica, conforme Arocena e Sutz (2007): (I) a generalização da educação avançada ao longo da vida; (II) as pesquisas relacionadas com imperativos de desenvolvimento, ou seja, a agenda de pesquisas precisa estar envolvida com o desenvolvimento socioeconômico; (III) a transformação dos sistemas de recompensa acadêmica, ou seja, deve-se valorizar e recompensar mais as pesquisas dedicadas aos problemas de relevância local, independentemente de sua aceitação internacional; (IV) a noção expandida de extensão universitária, o

que implica em uma noção de extensão naturalmente relacionada com a generalização da educação ao longo da vida e com a pesquisa voltada para o desenvolvimento humano. Além disso, o compromisso com a construção de uma sociedade aprendiz está imbricado nessa abordagem teórica (AROCENA; SUTZ, 2007).

Essa abordagem assume que a IES deve estar fortemente comprometida com o desenvolvimento da economia e da sociedade, particularmente de regiões periféricas (MCCOWAN, 2019). De modo semelhante, Silva, Santana e Rapini (2021, p. 117) sugerem que a abordagem desenvolvimentista faz menção à “universidade aberta e que não se volta ao lucro, pois o seu objetivo está relacionado ao desenvolvimento social e econômico”. Brundenius, Lundvall e Sutz (2008) mencionam que as universidades desenvolvimentistas podem se tornar uma espécie de centros (*hubs*), em uma rede global, nacional ou regional de conhecimento, o que não é uma tarefa fácil, exigindo mudanças radicais, muitas vezes.

McCowan (2019) indica quatro características relacionadas a universidade desenvolvimentista: (I) é orientada a servir a sociedade; (II) deve servi-la de forma igualitária, mas visando apoiar em particular as comunidades menos favorecidas; (III) busca trazer benefícios não-acadêmicos para a população, ou seja, benefícios de natureza econômica, social e política; e (IV) visa cumprir seu papel através da aplicação do conhecimento para fins práticos e imediatos.

Conforme Brundenius, Lundvall e Sutz (2008), a universidade desenvolvimentista, como o próprio nome já indica, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento social e econômico, e trata-se de uma instituição aberta, que interage com os diferentes grupos da sociedade, inclusive com as empresas de forma geral, porém não deve operar sob a lógica do lucro, além de manter sua autonomia institucional. Os cursos ministrados por essa abordagem de universidade, bem como as pesquisas, são definidos com base nas necessidades do tecido social, isto é, a escolha entre este ou aquele curso a ser ofertado pela IES, não está atrelada a sua capacidade de recrutamento de estudantes e às pesquisas acadêmicas, ocorrendo assim em estreita ligação com o impacto social gerado, e não direcionado pela demanda comercial (MCCOWAN, 2019).

A Universidade Desenvolvimentista está comprometida com a inclusão social e a democratização do conhecimento, o que deve ser alcançado por meio de três vias principais, conforme Arocena, Göransson e Sutz (2015), ou seja, (I) a democratização

do acesso ao ensino superior, (II) a democratização das agendas de pesquisa e (III) a democratização da difusão do conhecimento. Assim, o desenvolvimento social e econômico, na perspectiva dessa abordagem teórica, encontra-se alicerçado na transição para uma economia baseada no conhecimento (AROCENA; GÖRANSSON; SUTZ, 2015).

As atividades da universidade desenvolvimentista devem focar a aplicabilidade do conhecimento e ser capaz de gerar diversos benefícios, o que inclui a preparação dos indivíduos para acesso aos empregos remunerados, o aumento do crescimento macroeconômico, a promoção da coesão social e o fortalecimento das instituições políticas (MCCOWAN, 2019).

Porém, conforme destacado por Arocena, Göransson e Sutz (2015), uma dificuldade enfrentada nesse processo de transição (para emergência da Universidade Desenvolvimentista) tem relação com o próprio ambiente acadêmico, isto é, há uma supervalorização das atividades de transferência de tecnologia em detrimento de atividades de extensão acadêmica, que conduzam a finalidades de caráter mais social, o que implica no desestímulo aos docentes e a outros agentes da IES, no processo de implementação de uma instituição desenvolvimentista.

McCowan (2019) também elenca alguns fatores que se constituem como entraves ao processo de transição: prejuízo às duas primeiras missões da IES (ensino e pesquisa), em razão do forte envolvimento do corpo docente na terceira missão; frágil relação entre atividades de engajamento público e progressão na carreira; limitações quanto à lógica regulatória dos sistemas, especialmente nas IES públicas; no caso brasileiro, a localização distante das IES em relação aos centros mais urbanizados, constitui um fator inibidor na atração de pessoal docente mais experiente; além das reduções do financiamento público ao ensino superior, em todo o mundo.

O Quadro 02 tem como propósito sintetizar os principais assuntos abordados na presente subseção, antes de avançar para a próxima subseção, que trata de algumas especificidades da terceira missão em regiões periféricas.

Quadro 02 – Síntese dos principais tópicos da subseção 1.2

PERSPECTIVAS DE INTERAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COM OS ATORES EXTERNOS: ABORDAGENS TEÓRICAS		
CATEGORIA	DADOS IDENTIFICADOS	AUTORES CONSULTADOS

Universidade: Torre de Marfim	Características e princípios	Goldstein (2008)
Universidade empreendedora	Origem e conceito	Etzkowitz (1983)
	Triple Helix: protagonismo das IES na interação	Etzkowitz e Leydesdorff (1995); Etzkowitz e Zhou (2017)
	Elementos ou princípios inerentes à universidade empreendedora	Etzkowitz (2004)
	Elementos do processo de emergência de uma universidade empreendedora	Clark (2006)
	Fatores ambientais (formais e informais) que afetam a criação e o desenvolvimento de universidades empreendedoras.	Guerrero, Kirby e Urbano (2006)
	Características principais	Etzkowitz e Zhou (2017)
	Benefícios geradas pela universidade empreendedora	Etzkowitz e Zhou (2017)
	Fluxo bidirecional de transferência de tecnologia: universidade/indústria	Etzkowitz (1998)
	Complementação à hélice tríplice: hélice quádrupla	Carayannis e Campbell (2009)
	Complementação à hélice tríplice: hélice quádrupla	Carayannis e Campbell (2011); Carayannis, Barth e Campbell (2012)
	Framework para a emergência de uma universidade empreendedora em economias emergentes	Hulsink e Blois (2018)
	Abordagem de Sistemas de Inovação	A universidade e a economia baseada no aprendizado
Concepção de inovação		Lastres, Cassiolato e Arroio (2005)
Inovação como processo interativo que congrega uma diversidade de atores no sistema		Edquist (2005) Ruffoni, Melo e Spricigo (2021)
A firma como <i>locus</i> principal da inovação		Paranhos, Hasenclever e Perin (2018)
A “proximidade” enquanto elemento fundamental para a interação dos atores do sistema: proximidade cognitiva, proximidade organizacional, proximidade social, proximidade institucional, proximidade geográfica.		Boschma (2005); Garcia (2021); Fernandes et al (2023)
Funções das IES: formação de uma massa humana para atendimento às demandas do mercado de trabalho.		Nelson (1993); Lundvall (2007); Ruffoni, Melo e Spricigo (2021); Paranhos, Hasenclever e Perin (2018).
Funções das IES: desenvolvimento de pesquisas tecnológicas.		Nelson (1993); Ruffoni, Melo e Spricigo (2021)
Funções das IES: transferência de conhecimento para o setor produtivo.		Klevorick et al (1995)
Funções das IES: criação de incubadoras de empresas; organização de parques tecnológicos.		Gimenez (2017)
Benefícios gerados para as empresas e para as IES no Sistema de Inovação		Nelson (1990)
Universidade Desenvolvimentista (Developmental University)	Abordagem neo-humboldtiana	Arocena e Sutz (2007)
	Características: generalização da educação; pesquisas comprometidas com o desenvolvimento socioeconômico; maior relevância das pesquisas destinadas à solução	Arocena e Sutz (2007)

	de problemas de relevância local; noção expandida de extensão acadêmica; construção de uma sociedade aprendiz.	
	Características: universidade aberta e não voltada ao lucro.	Brundenius, Lundvall e Sutz (2008); Silva, Santana e Rapini (2021)
	Características: podem tornar-se uma espécie de centros (hubs) em uma rede de conhecimentos	Brundenius, Lundvall e Sutz (2008)
	Características: orientação a serviço da sociedade; foco em comunidades menos favorecidas; busca trazer benefícios não acadêmicos; foco na aplicação prática do conhecimento.	McCowan (2019)
	Foco: desenvolvimento da economia e da sociedade, particularmente de regiões periférica, além da determinação das ofertas de cursos a partir das demandas do tecido social.	McCowan (2019)
	Foco: inclusão social e democratização do conhecimento (democratização do acesso ao ensino superior; democratização das agendas de pesquisa; democratização da difusão do conhecimento.	Arocena, Göransson e Sutz (2015)
	Benefícios gerados pela IES: preparação dos indivíduos para acesso ao emprego; aumento do crescimento macroeconômico; promoção da coesão social; e fortalecimento das instituições políticas.	McCowan (2019)
	Dificuldades na transição, visando a emergência da Universidade Desenvolvimentista.	Arocena, Göransson e Sutz (2005); McCowan (2019)

Fonte: Elaboração própria (2023)

1.3 Particularidades das instituições de ensino superior em regiões periféricas na efetivação de sua terceira missão

A literatura parece ser consensual em concordar a respeito da importância das instituições de ensino superior, tanto no contexto de economias centrais como no tocante às economias periféricas. Porém, percepções já consolidadas por diversos pesquisadores (AROCENA; GÖRANSSON; SUTZ, 2018; AROCENA; SUTZ, 2005; CASTRO et al., 2018; FUJIMOTO; TATSCH, 2021) salientam que há sensíveis diferenças quanto às características, aos papéis e aos desafios das IES, no que concerne ao relacionamento dessas instituições com os atores externos, quando se trata de regiões ou nações em desenvolvimento (periféricas).

Teixeira (2015) afirma que há convergências e divergências entre a terceira missão europeia e latino-americana: em ambos os continentes há uma demanda crescente por um papel mais ativo das IES em relação ao seu contexto econômico e social; mas, sobretudo por causa das desigualdades, socioeconômicas entre as duas

regiões, os desafios enfrentados pelas IES congregam consigo particularidades diversas (na Europa o financiamento estatal de terceira missão é mais generoso que na América Latina e, além disso, o continente latino-americano ainda enfrenta problemas quanto à massificação do ensino superior, o que já foi praticamente superado no Velho Continente).

Conforme salientam Castro *et al* (2018), os fatores econômicos e ambientais são variáveis importantes e influenciadoras no que concerne aos relacionamentos que se materializam entre as IES e o setor produtivo. Há fortes pressões para que as abordagens de universidade de caráter empresarial, com maior foco para o empreendedorismo e a competitividade, sejam implantadas em regiões menos desenvolvidas. Dalmarco, Hulsink e Blois (2018), considerando o contexto de economias emergentes, propuseram um *Framework* para a universidade empreendedora, a partir de cinco dimensões distintas: (I) *perspectiva empreendedora*, o que consiste no oferecimento de palestras empreendedoras, conscientização dos acadêmicos a respeito da identificação de novos mercados ou oportunidades de tecnologia; (II) *estabelecimento de links externos*, ou seja, os acadêmicos participam de pesquisas aplicadas nacional e internacionalmente, visto que isso os aproxima das necessidades do mercado; (III) *acesso a recursos universitários*, isto é, os empreendedores têm acesso aos laboratórios e outros recursos acadêmicos pertencentes à universidade; (IV) *arranjo de inovação*, o que implica na capacidade da IES quanto ao oferecimento de uma estrutura de apoio ao empreendedorismo, na existência de um escritório de transferência de tecnologia, incubadoras de empresas, parque tecnológico, etc.; (V) *pesquisa científica*, o que demanda da IES uma estrutura bem estabelecida, com grupos de pesquisa e cursos de pós-graduação, posto que a qualidade da pesquisa é um ingrediente fundamental para a efetivação da interação universidade-empresa.

Cabe, porém, ressaltar que a literatura apresenta contrapontos, quanto à replicação da universidade empreendedora no contexto de regiões periféricas. Brundenius, Lundvall e Sutz (2008) salientam que na parte mais desenvolvida do mundo tem havido uma atenção crescente sobre a universidade empreendedora, a qual envolve-se na resolução de problemas nacionais e locais, por meio da interação orientada para o mercado, sobretudo no que se refere à indústria. Porém, quando se observa a realidade dos países em desenvolvimento, as IES operam em circunstâncias muito diferentes, tanto do lado da oferta (IES) quanto do lado da

demanda (sociedade). Do lado da oferta, os recursos são escassos e frequentemente de baixa qualidade, ou mal adaptados ao contexto de desenvolvimento. Do lado da demanda, a estagnação da inovação limita a demanda efetiva por conhecimento e competência (BRUNDENIUS; LUNDVALL; SUTZ, 2008). Destarte, Arocena, Göransson e Sutz (2018) argumentam que a universidade empreendedora tende a fomentar a desigualdade entre o norte e o sul global, com piores consequências para o sul; ademais, os traços do subdesenvolvimento implicariam que no sul global a abordagem de universidade empreendedora teria poucas possibilidades de atingir a “promessa” de transformar as universidades em atores principais do desenvolvimento socioeconômico.

Marcellino (2023) menciona que, ao direcionar o foco totalmente para os atores e não para o contexto no qual se insere, a abordagem de universidade empreendedora negligencia aspectos territoriais, sociais, políticos, históricos e culturais, que são essenciais para se compreender o processo inovativo em determinadas regiões. Adicionalmente, é necessário considerar que os elos e redes, os quais estruturam a terceira missão nos países desenvolvidos, não se encontram formatados na realidade dos países em desenvolvimento, dificultando, assim, a transposição de abordagens de terceira missão de uma determinada localidade para outra (AROCENA; SUTZ, 2005).

Conquanto, a abordagem de Sistemas de Inovação, sob a perspectiva *neoschumpeteriana*, possa guardar consigo mais flexibilidade que a abordagem de universidade empreendedora, é também importante um olhar crítico, quando de sua aplicação em contextos periféricos. Castro *et al.* (2018) salientam que as economias emergentes, dadas as especificidades de seus sistemas inovação, encontram-se limitadas na replicação das relações entre a IES e os atores externos, na conformidade do que acontece em economias desenvolvidas. Essas limitações podem ser de naturezas diversas, tais como, setor produtivo dependente de exportação de matérias-primas, importador ao invés de desenvolvedor de conhecimento, informalidade das políticas inovativas, baixo nível de participação de pesquisadores nas políticas de conexão entre a IES e o setor produtivo (AROCENA; SUTZ, 2005).

Constata-se uma certa fragilidade nas cooperações formais entre as IES e o setor produtivo, no tocante às economias periféricas (ALMEIDA; BASTOS; SANTOS, 2018). Assim, papéis de menor complexidade tecnológica costumam ser exercidos por

essas instituições em suas interações com os atores externos, além da pesquisa acadêmica e da formação de mão de obra: engajamento social, construção do espírito de liderança, exercício de governança nos processos de condução e ajuda na construção de políticas públicas, etc. (CASTRO et al., 2018).

Arocena e Sutz (2005) apresentam algumas características que distinguem os países desenvolvidos, de um lado, e o contexto latino-americano, de outro. Conforme diagnosticado pelos autores, as economias de centro tem sido as maiores produtoras mundiais de conhecimento, exercem liderança hegemônica no estabelecimento das agendas de pesquisa, concentram os principais ganhos de conhecimento, possuem forte tradição de inovação, existência de fortes *spillovers* socioeconômicos da inovação. Em situação quase diametralmente oposta, as economias periféricas, como é o caso da América Latina, carregam consigo as seguintes características: produção de conhecimento significativa, mas ainda frágil; costumeiramente, seguem o caminho traçado pelos países centrais nas agendas de pesquisa, ao invés de desenvolver agendas próprias, conforme suas respectivas peculiaridades; suas atividades de inovação são, geralmente, informais, de natureza “intersticial”, e os resultados permanecem “encapsulados”, não produzindo os benefícios almejados; fracos *spillovers* socioeconômicos de inovação.

A interação das IES com os atores externos nos países em desenvolvimento, sobretudo no tocante à interação universidade-empresa, é prejudicada pelo baixo nível de atividades de P&D desenvolvido pelos empreendedores dessas localidades, além da precariedade na demanda por conhecimentos tácito e codificado, tanto em termos quantitativos como qualitativos (AROCENA; SUTZ, 2005; RAPINI, CHIARINI; SANTOS, 2018). Isso implica, conforme relata Rapini, Chiarini e Santos (2018), em um frágil interesse desses empreendedores no estabelecimento de relações com as IES, cabendo a essas instituições a formação de recursos humanos (de forma mais significativa) ou papéis mais corriqueiros (de menor complexidade), tais como consultoria, serviços de controle de qualidade, realização de testes ou mensuração. Atividades mais sofisticadas, como pesquisas científicas, projetos cooperados e transferência de tecnologia são pouco realizadas.

A respeito das conexões das IES com o setor produtivo, há significativa diferença entre a realidade dos países desenvolvidos e periféricos, conforme Arocena e Sutz (2005). Para esses autores, nos países centrais essas instituições estão mais comprometidas com a produção de conhecimento de alta complexidade a ser utilizado

pela indústria, podendo ser descritas como conectadas. Por outro lado, em regiões periféricas, as IES podem ser consideradas como não conectadas com seu contexto e, adicionalmente, são apenas aplicadoras de conhecimento previamente adquirido, o que enfraquece sua relação com a indústria. Nesse sentido, não parece salutar que as instituições de ensino superior localizadas em regiões periféricas queiram traçar a mesma trajetória de economias desenvolvidas. Assim, o que se espera das IES em regiões periféricas, no campo da terceira missão, é que elas criem suas próprias trajetórias, considerando o contexto local (MORA; SERRA; VIEIRA, 2017).

Paranhos, Hasenclever e Perin (2018) apresentam alguns entraves que dificultam a relação das IES com os atores externos na realidade brasileira: falta de orientações políticas e um marco regulatório considerando as especificidades do país; dificuldade de geração de resultados nessa parceria, uma vez que as empresas não estão buscando inovação (foco empresarial na redução de custos, e não na criação de novos mercados); sistema científico e tecnológico (em grande parte público) moroso, ideológico e amarrado nos limites da administração pública.

Castro *et al* (2018), argumentam que nos países periféricos a terceira missão deve conjugar atividades com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade como um todo, não limitando-se à relação universidade-indústria, característica marcante das economias desenvolvidas. Outrossim, a criação de *links* vinculando os diversos atores regionais é um desafio que se coloca às IES localizadas em regiões periféricas e, conseqüentemente, a necessidade de coordenar essas redes, principalmente no que se refere à demanda por conhecimento (CASTRO *et al.*, 2018). Justifica-se a competência das IES para a liderança ou orquestração dessas redes em razão de sua excelência em pesquisa, reputação social como instituições sérias e confiáveis, além de sua posição neutra em relação ao governo e ao setor produtivo (THOMAS; FACCIN; ASHEIM, 2020).

A orquestração se dá quando determinado ator do sistema de inovação é capaz de exercer influência visando a evolução de uma rede de negócios (MÖLLER; RAJALA; SVAHN, 2005; RITALA; ARMILA; BLOMQUIST, 2009). A coordenação e cooperação entre os diversos *stakeholders* de um sistema de inovação recai sobre o ator que executa a orquestração (RITALA; ARMILA; BLOMQUIST, 2009). A universidade orquestradora exerce a função de líder do ecossistema, colaborando e coordenando as atividades, sem, contudo, posicionar-se hierarquicamente acima dos demais atores.

Thomas, Faccin e Asheim (2020) identificaram na literatura acadêmica quatro dimensões teóricas da universidade orquestradora e, de forma original, acrescentaram uma quinta dimensão, conforme consta a seguir: (I) *projeto de rede para o início do ecossistema*, o que inclui o desenho ou composição da rede, bem como a verificação do ambiente para seleção de parceiros; (II) *mobilidade do conhecimento*, que inclui a absorção de conhecimento, a identidade da rede e a socialização interorganizacional; (III) *apropriabilidade da inovação ou captura de valor*, que inclui o desenvolvimento de confiança entre os parceiros, a justiça processual e a propriedade conjunta dos ativos; (IV) *estabilidade dinâmica ou manutenção da rede*, que compreende a melhoria da reputação e a construção de laços múltiplos; (V) *transferência ou delegação de responsabilidade*.

Em sistemas de inovação imaturos, como costuma ocorrer em regiões periféricas, as IES agem, muitas vezes, como *gatekeepers* (GIULIANI, 2011; GIULIANI; BELL, 2005). Nesse caso, em razão da importância que a instituição exerce na região, inclusive por causa de suas diversas conexões, ela age como uma porta de entrada para novas tecnologias. O interesse da instituição em seguir essa trajetória, como disseminadora de conhecimentos, se justifica porque o seu próprio desempenho tem relação com o desempenho dos atores externos com os quais ela se conecta (GIULIANI, 2011). Alcança-se maior desempenho em termos de inovação, eficiência, qualidade, tempo etc., por meio dessas constantes trocas, sendo a IES uma entidade central nesse processo.

Dadas as características contextuais de regiões periféricas, diversas IES têm se ocupado com questões de natureza mais sociais, como é o caso das inovações frugais. Esse tipo de inovação tem como meta o atendimento às necessidades sociais em economias emergentes, por meio do desenvolvimento de produtos e serviços adaptáveis a esses mercados (BASU; BANERJEE; SWEENEY, 2013; KOERICH; CANCELLIER, 2019). Para isso, o desenvolvimento de novos produtos e serviços devem comungar valores comerciais e sociais, além de minimizar a utilização dos recursos disponíveis (fazer mais com menos) (RADJOU; PRABHU; AHUJA, 2012).

A precariedade dos sistemas de inovação em regiões periféricas é um elemento fundamental para se compreender a relação das IES com os atores externos. Arocena, Bortagaray e Sutz (2008) sintetizaram as principais diferenças entre os sistemas inovativos em países desenvolvidos em comparação com os países em desenvolvimento (Quadro 03).

Quadro 03 – Comparação entre sistemas de inovação: países desenvolvidos versus em países em desenvolvimento.

Fonte: Baseado em Arocena, Sutz e Bortagaray (2008)

		Países desenvolvidos	Países em desenvolvimento
Comportamento empresarial	Demanda empresarial por conhecimento	Elevada	Escassa
	Cooperação empresarial	Bastante forte	Muito fraca
Demanda por conhecimento	Complexidade	Elevada: universidade empresarial	Baixa: universidade “consultora”
	Intensidade	Elevada: universidade conectada	Baixa: universidade isolada
Políticas de C&T	Políticas industriais de C&T	Reais e implícitas (EUA); reais e explícitas (Japão e Europa)	Aparentes e visíveis
	Relação das políticas de C&T com as demandas econômicas	Compatíveis	Contraditórias

No tocante à sua terceira missão, as IES latino-americanas têm apresentado uma maior inclinação para a dimensão do engajamento social, embora atuando também em outras dimensões, tais como a transferência de conhecimento e inovação, bem como a educação continuada (MORA; SERRA; VIEIRA, 2017). Paranhos, Hasenclever e Perin (2018, p. 19) sustentam que “[...] ao invés das universidades latino-americanas se tornarem uma universidade empresarial periférica, elas deveriam voltar-se para o desenvolvimento social”.

Essas peculiaridades no contexto das IES latino-americanas também já foram percebidas por outros autores. Uma das manifestações de terceira missão presente na América Latina é o que se denomina “extensão acadêmica”(BRUNDENIUS; LUNDVALL; SUTZ, 2008; KLEIN, 2017). Essa temática será mais bem discutida na próxima subseção deste trabalho.

Uma série de estudos empíricos, desenvolvidos por diversos autores (SUTZ, 2000; VIEIRA, et al, 2014; LANZARIN, 2021; FERNANDES et al, 2023; FISHER et al, 2021), tanto em nível nacional como internacional, vêm revelando a real situação das IES localizadas em regiões periféricas.

Sutz (2000) analisou a terceira missão das IES em instituições latino-americanas a partir de dois pontos de vista: um de “baixo para cima” (*bottom-up*), quando o *start* da interação parte dos atores externos para as IES; e outro de “cima para baixo” (*top-down*), quando o *start* ocorre por iniciativa das IES. Por meio de leis de alcance nacional ou regional, segundo a autora, países como o México, Colômbia e Brasil, criaram mecanismos com a finalidade de fortalecer a interação das IES com o setor produtivo (relações do tipo *top-down*). Esses mecanismos tinham como objetivo enfrentar a escassez de demanda científica e tecnológica industrial na região. Para isso criou-se fundos especiais de fomento ao setor produtivo com condições mais atraentes de reembolso, além de outros fundos específicos para projetos desenvolvidos em conjunto (IES e setor produtivo). Porém, em grande parte das vezes os resultados foram insatisfatórios, inclusive com subutilização do fomento disponível ao setor produtivo, indicando que, talvez, esse setor necessitasse de algo a mais para interagir com o corpo docente.

Vieira *et al.* (2014) sintetizaram as principais atividades de transferência de tecnologia e inovação, formação continuada e engajamento social verificados no México, Paraguai, Peru, Argentina, Brasil, Chile e Colômbia. Na dimensão transferência de tecnologia e inovação foram identificadas práticas tais como incubadoras de empresas, irrigação para agricultura sustentável, agência de inovação (na UNICAMP e UNESP, em São Paulo), programas de empreendedorismo e inovação, projetos de catalisadores de combustível com baixo teor de enxofre, melhorias de córregos urbanos etc. Na dimensão formação continuada destaca-se a existência de cursos de educação empreendedora, programas para idosos em universidades, formação continuada em cooperativismo, treinamento para professores, projetos cidades sustentáveis, cursos de capacitação em gestão municipal, cursos de TIC, cursos de *designs* e gestão de projetos sociais. No campo do engajamento social, destacam-se a integração de aldeias indígenas, patrocínios para escolas, melhorias habitacionais, assistência farmacêutica, concursos de projetos de extensão, formação de rede de ex-alunos, aprendizado em serviço, projeto de mentalidade empreendedora local, serviços odontológicos, unidades de voluntariado em saúde, centro de apoio a pessoas com deficiência etc.

Lanzarin (2021) estudou a relação de uma IES localizada na região sul do Brasil com os atores externos, tendo como base quatro categorias de influência, a saber, inovação, conhecimento, sustentabilidade e economia. Percebeu-se que a IES exerce

influência em todas as categorias analisadas, porém com um certo nível de fragilidade e timidez, demandando novas estratégias para o fortalecimento dessas influências. Ademais, falta, por parte da instituição, o emprego de instrumentos ou indicadores de mensuração do seu impacto no desenvolvimento regional. A autora sugere, em face dos resultados, que o debate concernente à interação da IES com os atores externos seja ampliado, principalmente por legisladores, gestores e planejadores da universidade brasileira.

A partir de uma base de dados secundária (Diretório de Grupos de Pesquisas – DGP/CNPQ), Fernandes *et al* (2023) realizaram um estudo com a intenção de verificar a importância da proximidade geográfica para a efetivação da terceira missão em face do significativo avanço das tecnologias de informação e comunicação. Constataram que esse tipo de proximidade ainda é deveras importante em uma economia periférica, tal como o Brasil. Os resultados sugeriram duas situações que fogem à regra, quando a proximidade seria dispensável: primeiro, quando o setor produtivo demanda conhecimento de natureza mais complexa; segundo, quando há expectativas de retorno mais elevado, que compensariam os custos de transação, tais como identificação de competências, deslocamento e monitoramento da interação à distância.

Fischer *et al* (2021) avaliou as práticas implementadas por uma universidade brasileira (UNICAMP) no processo de transferência de conhecimentos sob a lente da promoção de inovações frugais em uma economia emergente. A partir do estudo, os autores sugerem algumas implicações práticas para a efetividade na implementação de inovações frugais, como terceira missão universitária: do lado das IES, necessita-se o fortalecimento dos laços internos entre os diversos membros da comunidade acadêmica, redução dos entraves burocráticos nas interações com os agentes externos, além do estabelecimento de uma política de incentivos aos envolvidos; do lado dos atores externos ou empreendedores, é necessária a intensificação das conexões com o ambiente acadêmico e a construção de um ecossistema de inovação mais orientado por propósitos; do lado dos formuladores de política no campo da inovação e das políticas de ensino superior, é necessário apoiar a mudança na terceira missão para uma perspectiva social, ambiental e frugal.

Encerrando a presente subseção apresenta-se um quadro-síntese (Quadro 04) com os principais assuntos aqui abordados. A próxima subseção abordará a extensão

acadêmica como meio para a efetivação da terceira missão acadêmica junto ao setor produtivo.

Quadro 04 – Síntese dos principais tópicos da subseção 1.3

PARTICULARIDADES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM REGIÕES PERIFÉRICAS NA EFETIVAÇÃO DE SUA TERCEIRA MISSÃO		
CATEGORIA	DADOS IDENTIFICADOS	AUTORES CONSULTADOS
Universidade empreendedora	Framework de universidade empreendedora para aplicação em economias emergentes	Dalmarco, Hulsink e Blois (2018)
	Contrapontos quanto à replicação da universidade empreendedora em economias emergentes	Brundenius, Lundvall e Sutz (2018); Arocena, Göransson e Sutz (2018); Marcellino (2023).
Universidades em economias emergentes	As IES em economias emergentes operam em circunstâncias bem diferentes de economias desenvolvidas: tanto do lado da oferta como da demanda.	Brundenius, Lundvall e Sutz (2008)
	Os elos e redes que estruturam a terceira missão não se encontram formatados em economias emergentes.	Arocena e Sutz (2005)
	Papel de formação de recursos humanos ou papéis mais corriqueiros: consultoria, serviços e controle de qualidade, testes ou mensuração.	Rapini, Chiarini e Santos (2018)
	Papel de orquestração em redes de negócios	Möller, Rajala e Svahn (2005); Ritala, Armila e Blomqvist (2009); Thomas, Faccin e Asheim (2020)
	Dimensões teóricas da universidade orquestradora	Thomas, Faccin e Asheim (2020)
	Instituições “não conectadas”, em matéria de terceira missão	Arocena e Sutz (2005)
	Elementos que levam à fragilidade da terceira missão no Brasil: falta de orientações políticas e um marco regulatório considerando as especificidades do país; dificuldade de geração de resultados nessa parceria; as empresas não estão buscando inovação (foco empresarial na redução de custos, e não na criação de novos mercados); sistema científico e tecnológico (em grande parte público) moroso, ideológico e amarrado nos limites da administração pública.	Hasenclever e Perin (2018)
	Exigência de uma terceira missão mais ampliada que a relação universidade-indústria: criação e coordenação de links com os diversos atores regionais.	Castro et al (2018); Thomas, Faccin e Asheim (2020);
	Terceira missão latino-americana: foco no engajamento social.	Mora, Serra e Vieira (2017)
	Envolvimento em inovações frugais	Basu, Banerje e Sweeny (2013); Koerich e Cancellier (2019); Radjou e Prabhu (2014)
	Necessidade de criar trajetórias específicas no tocante à terceira missão.	Mora, Serra e Vieira (2017)
Características socioeconômicas	Produção de conhecimentos ainda frágil; tendência de seguir as agendas das economias centrais em matéria de pesquisa, sem	Arocena e Sutz (2005)

de economias emergentes	adequação contextual; atividades inovativas informais, intersticiais, encapsuladas; fracos <i>spillovers</i> socioeconômicos da inovação.	
	Baixo nível de atividades de P&D desenvolvido pelos empreendedores; precariedade na demanda por conhecimentos tácito e codificado.	Arocena e Sutz (2005); Rapini, Chiarini e Santos (2018)
	Dispersão dos atores econômicos em regiões periféricas	Thomas, Faccin e Ahshein (2020)
Sistemas de inovação	Comparativo entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento	Arocena, Sutz e Bortagaray (2008)
IES em regiões periféricas: estudos empíricos	Terceira missão latino-americana a partir de dois pontos de vista: <i>top-down</i> e <i>bottom-up</i> .	Sutz (2000)
	Atividades de transferência de tecnologia e inovação, formação continuada e engajamento social no México, Paraguai, Peru, Argentina, Brasil, Chile e Colômbia	Vieira et al (2014)
	Relação de uma IES no sul do Brasil com os atores externos, tendo como base quatro categorias de influência, a saber, inovação, conhecimento, sustentabilidade e economia.	Lanzarin (2021)
	Importância da proximidade geográfica em contextos periféricos, como é o caso brasileiro, diante os significativos avanços das tecnologias da informação e comunicação.	Fernandes et al (2023)
	Transferência de conhecimentos sob a lente da promoção de inovações frugais em uma economia emergente.	Fischer et al (2021)

Fonte: Elaboração própria (2023)

1.4 A extensão acadêmica na perspectiva da interação das IES com o setor produtivo

A extensão acadêmica constitui uma das dimensões de atuação da universidade, em paridade com o ensino e a pesquisa. Trata-se de uma dimensão que enfrenta dificuldades em termos conceituais, como também em termos de implementação e prática (PAULA, 2013), o que se explica em razão das próprias questões complexas que ela enfrenta: transformação social, aproximação entre produção e transmissão de conhecimentos, implicações políticas, interdisciplinaridade e outras. Teixeira (2015) alerta que essa dificuldade conceitual ocorre a tal ponto que, em diversas circunstâncias, falta clareza de quais atividades são consideradas ensino ou pesquisa ou extensão. Essa dificuldade é também oriunda do próprio tratamento dado à extensão no interior das IES, muitas vezes, sendo vista como “terceira via” ou “filha pobre” (DEUS, 2021)

A Política Nacional de Extensão Universitária entende esta dimensão como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação entre a universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p.

28), devendo ocorrer sob o princípio da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Conforme Paula (2013), as atividades de extensão acadêmica originaram-se na Europa, mais precisamente nas Universidades de Cambridge (cujo principal público eram os trabalhadores das minas de carvão) e Oxford (visando combater os bolsões de pobreza), no final do século XIX. Segundo Oliveira e Goulart (2015), a extensão acadêmica pode ser classificada em dois períodos distintos, isto é, período pré-extensionista e período extensionista. O período pré-extensionista teria ocorrido durante a idade média, a partir do surgimento das universidades (foco no assistencialismo religioso) e encerrado no século XIX, com o início do período extensionista.

A Europa, os Estados Unidos e a América Latina protagonizaram essa fase de surgimento e evolução da extensão acadêmica (OLIVEIRA; GOULART, 2015): (I) surgimento na Universidade de Cambridge (Inglaterra), no século XIX, com o objetivo de socializar o conhecimento universitário e suprir as demandas sociais e industriais; é uma fase de prestação de serviços impulsionada pelo crescimento industrial e pelas demandas por qualificação profissional; (II) em fins do século XIX a extensão chega aos Estados Unidos com foco em projetos de desenvolvimento regional de comunidades rurais e locais, com prestação de serviços técnicos, cursos profissionalizantes, educação a distância e outros (é uma fase dedicada à prestação de serviços e ao assistencialismo); (III) com o movimento estudantil de Córdoba, na Argentina, a partir de 1918, em meio a diversas ações revolucionárias, desenvolveu-se uma extensão universitária com dupla afinidade, isto é, dedicada à transformação social (preocupação com a pobreza) e democratização dos processos decisórios das IES (participação popular). Essas ações revolucionárias influenciaram as atividades extensionistas de quase todo o continente latino-americano, incluindo o Brasil.

No contexto latino-americano, considera-se que a Argentina foi o berço da extensão universitária (AROCENA; GÖRANSSON; SUTZ, 2018; KLEIN, 2017). Em 1918, na Universidade de Córdoba, acadêmicos promoveram uma greve contra a gestão da universidade e exigiram a participação no governo da instituição, além de maiores compromissos desta com questões da sociedade (AROCENA; GÖRANSSON; SUTZ, 2018; DANTAS; GUENTHER, 2021).

No caso brasileiro, a institucionalização da extensão ocorreu por meio do Decreto Lei nº 19.851 de 11 de abril de 1931, o qual estabeleceu o Estatuto das

Universidades Brasileiras, tendo como base as práticas de extensão já presentes na Europa, Estados Unidos e Argentina (PAULA, 2013). A extensão acadêmica no Brasil é uma matéria presente na Constituição Federal, inclusive com a previsão de recebimento de verbas públicas específicas para esse fim (BRASIL, 1988).

Paula (2013) apresenta uma cronologia da extensão acadêmica no Brasil composta por três grandes etapas: a primeira etapa compreende todo o período anterior a 1964, quando iniciou o governo militar e teve como foco a campanha pela Escola Pública e realização de Reformas de Base; a segunda etapa ocorreu durante o governo militar, entre 1964 e 1985, quando as principais demandas giraram em torno de movimentos sociais urbanos; a terceira etapa começou a partir de 1985, com o fim do governo militar e guarda consigo três focos diferentes de demanda: (I) as decorrentes do avanço dos movimentos sociais urbanos e rurais; (II) as que expressam a emergência de novos sujeitos e direitos, que ampliaram o conceito de cidadania; (III) as demandas do setor produtivo nos campos da tecnologia e da prestação de serviços.

No entendimento de Dantas e Guenther (2021), a extensão acadêmica é capaz de promover diversas transformações na sociedade, sendo capaz de construir soluções inovadoras, atenuar problemas que afligem aos beneficiários dessas ações e promover o desenvolvimento socioeconômico de forma sustentável. Para se tornar uma potente via de desenvolvimento social e econômico, cumprindo com as finalidades da terceira missão das IES, a extensão acadêmica precisa ir além do assistencialismo que a originou (OLIVEIRA; GOULART, 2015).

Um dos entraves que dificulta a efetivação das práticas extensionistas nas IES brasileiras tem relação com o financiamento dessas atividades (TEIXEIRA, 2015). É preciso aperfeiçoar o fomento, pois trata-se de uma mola propulsora necessária para motivar um número cada vez maior de docentes, técnicos-administrativos e estudantes na efetivação da extensão acadêmica (DANTAS; GUENTHER, 2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 77, § 2º, estabelece que as atividades acadêmicas de extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo (BRASIL, 1996). Esse fomento encontra respaldo também na Constituição Federal, Artigo 213, § 2º: “as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público” (BRASIL, 1988). Em

que pese o devido amparo legal e constitucional para a efetivação do fomento à extensão acadêmica, é necessário mencionar as dificuldades enfrentadas pelo ensino superior no Brasil e no mundo, quanto ao seu financiamento (aumento da demanda pelos serviços prestados pelas IES em face da contínua redução dos repasses financeiros a essas instituições).

A Política Nacional de Extensão Universitária, conduzida pelo FORPROEX propõe quatro iniciativas visando debelar as barreiras quanto ao financiamento da extensão no Brasil: (I) inclusão da extensão nos planos plurianuais do Governo Federal; (II) inclusão da extensão nos orçamentos das IES públicas; (III) criação de um Fundo Nacional de Extensão, com recursos públicos e oriundos de agências de fomento; (IV) ampliação do escopo dos editais das agências de fomento, tais como CNPq, FINEP e FAPs estaduais, para que esses editais incorporem, de forma complementar, a extensão acadêmica (FORPROEX, 2012). Além disso, o FORPROEX ressalta que “o financiamento público da Extensão Universitária não exclui a possibilidade de captação de recursos, privados, por meio de parcerias com órgãos e instituições ligadas às áreas temáticas, e de articulações políticas com agências de desenvolvimento” (FORPROEX, 2012, p. 52).

Além da insuficiência do financiamento, outros desafios são enfrentados pela extensão acadêmica, conforme Deus e Henriques (2017), tanto no Brasil como em toda a América Latina: na gestão das atividades; na compreensão do papel formativo da extensão; na disponibilidade dos atores envolvidos (interna e externamente à IES); na capacidade de aceitar e produzir mudanças e na trajetória institucional.

Uma tentativa de dar maior relevância à extensão acadêmica vem sendo colocada em prática no Brasil, por meio do que se denominou “curricularização” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018). Destarte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária dos cursos superiores de graduação, como parte da matriz curricular desses cursos. Para o CNE a extensão acadêmica constitui-se em uma atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, que promove a interação 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.

A inserção da extensão acadêmica na grade curricular dos cursos será um meio para fortalecimento das conexões entre o ensino superior e os atores externos, bem

como um fator preponderante para trilhar no sentido de efetivar a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (FARIAS, 2022).

Conforme Figueiredo (2021) o processo de curricularização, de forma ideal, deve ocorrer com o envolvimento de todos os setores da IES durante sua implantação e, após implantado, é necessário que haja um setor destinado coordenar todo o processo de execução.

Conforme definido pelo FORPROEX (2012) as diretrizes norteadoras da extensão acadêmica no Brasil são as seguintes:

- ✓ Interação dialógica: sugere que as relações da IES com a sociedade sejam marcadas pelo diálogo e troca de saberes, aliança com os setores e movimentos sociais, superando-se o discurso da hegemonia acadêmica, isto é, mais do que apenas estender os conhecimentos acumulados pela IES para a sociedade, deve-se construir novos conhecimentos em conjunto com a sociedade.
- ✓ Interdisciplinaridade e interprofissionalidade: busca superar duas dicotomias de visão da realidade social. A primeira, que considera a realidade social de forma complexa, com visão holista, mas que, em razão de excessiva generalização, perde-se em meio ao todo. A segunda dicotomia tem foco em especializações que se ocupam de tratar especificidades e fatiamento do todo, sem considerar a complexidade social. Em razão disso, a diretriz interdisciplinaridade e interprofissionalidade busca a superação dessas dicotomias combinando especialização e visão holista ao mesmo tempo, o que pode ser materializado a partir do conjunto de saberes oriundos das diferentes áreas do conhecimento.
- ✓ Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão: pressupõe que as ações extensionistas serão mais efetivas se houver um vínculo indissociável com a formação de pessoas (ensino) e a geração de conhecimento (pesquisa).
- ✓ Impacto na formação do estudante: visa o enriquecimento das experiências discentes em termos teóricos e metodológicos, bem como a materialização dos compromissos éticos e solidários das IES.

- ✓ Impacto e transformação social: imprime um caráter essencialmente político à extensão acadêmica, objetivando o alcance dos interesses e necessidades da maioria da população.

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão remete à necessidade dos aspectos formativos (ensino) e de produção de conhecimento (pesquisa) dialogarem na relação da IES com a sociedade (GONÇALVES, 2015). Para além de ser apenas uma exigência constitucional a indissociabilidade reflete a necessária complementação e o fortalecimento que cada dimensão oferece e recebe das demais. Para Figueiredo (2021) o ensino não se sustenta sem a prática da pesquisa, e a extensão fortalece o processo de aprendizagem.

Moita e Andrade (2009) afirmam que a indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, pois carrega consigo a ideia de tridimensionalidade de forma explícita. Também, conforme os autores, a articulação indissociável das três dimensões contribui: impedindo o reducionismo das práticas universitárias, quando define apenas um foco de atuação (ou foca na produção de novos saberes ou foca nos processos sociais ou foca na transmissão de conhecimentos e formação profissional); permitindo a inserção da IES na sociedade, bem como a inserção desta na IES; evita que o ensino e a pesquisa se tornem abstratos ou desvinculados das realidades locais. A indissociabilidade é, ainda, uma meta a ser perseguida e não uma realidade.

Figueiredo (2021) também ressalta as contribuições da indissociabilidade: ela confere igualdade aos três eixos, sem a qual há enviesamento no tripé; a extensão amparada pela pesquisa contribui para a construção e reconstrução do conhecimento baseado na vivência prática; a articulação ensino-pesquisa-extensão promove a formação de capital intelectual que atenda aos reais problemas externos à IES; a pesquisa permite comprovar as informações transmitidas no formato de aula; a articulação leva o estudante a aprender mais e melhor ao mesmo tempo em que a comunidade é beneficiada pelas ações institucionais.

Todavia, é importante salientar que a indissociabilidade enfrenta diversos desafios. Nos cursos de graduação, a ênfase do processo formativo é dada à dimensão ensino; na pós-graduação, a ênfase é direcionada à dimensão pesquisa (MOITA; ANDRADE, 2009), ficando a extensão acadêmica em segundo plano em ambas as etapas formativas.

O FORPROEX, após algumas rodadas de consultas às instituições vinculadas ao fórum, definiu um total de 52 indicadores e 16 objetivos estratégicos para a extensão acadêmica brasileira. Esses indicadores foram agrupados a partir de cinco dimensões: indicadores de política de gestão (13 indicadores); indicadores de infraestrutura (8 indicadores); indicadores de plano acadêmico (9 indicadores); indicadores de relação universidade-sociedade (8 indicadores); e indicadores de produção acadêmica (9 indicadores) (MAXIMIANO JUNIOR, 2017).

São os seguintes os indicadores de relação universidade-sociedade: representação da sociedade na IES; parcerias institucionais; envolvimento de profissionais externos na extensão da IPES²; representação oficial da IES junto à sociedade civil; meios de comunicação com a sociedade; alcance da prestação de contas à sociedade; público alcançado por programas e projetos; público alcançado por cursos e eventos; público alcançado por atividades de prestação de serviço; ações de extensão dirigidas às escolas públicas; professores da rede pública atendidos por cursos de formação continuada; inclusão de população vulnerável nas ações extensionistas; municípios atendidos por ações extensionistas (MAXIMIANO JUNIOR, 2017).

Já os 16 objetivos estratégicos definidos pelo FORPROEX são os seguintes: contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural; cumprir sua função social numa perspectiva de inclusão participativa do público-alvo; contribuir para a formação de profissionais éticos, com competência e valores cidadãos; fomentar e fortalecer ações que possibilitem uma efetiva troca de saberes entre a instituição e a comunidade; oportunizar formação integrada em ensino, pesquisa e extensão para todos(as) os(as) estudantes; promover maior abertura e integração da universidade junto à sociedade; fortalecer as políticas institucionais de fomento à extensão para estudantes de graduação; fortalecer a comunicação da extensão dentro da instituição e junto à sociedade; aperfeiçoar a gestão das atividades de extensão; promover maior envolvimento de docentes e técnicos para o fortalecimento da extensão; desenvolver mecanismos de reconhecimento acadêmico e valorização da participação na extensão; ampliar a formação contínua em extensão universitária para servidores e comunidade acadêmica; fortalecer a importância estratégica da extensão universitária

² Instituições Públicas de Educação Superior.

na instituição; desenvolvimento da infraestrutura de apoio a extensão; garantir a sustentabilidade e ampliação dos recursos do orçamento público para extensão; fortalecer a captação de recursos externos para extensão (MAXIMIANO JUNIOR, 2017).

Para melhor compreensão da extensão acadêmica na política de terceira missão das IES, é indispensável observar a perspectiva empírica. Nesse sentido, destaca-se os estudos realizados por Klaumann e Tatsch (2022), Klein (2017), Arocena Göransson e Sutz (2015), Floriano et al (2019), Gimenez et al (2019).

Uma pesquisa realizada por Klaumann e Tatsch (2022) teve como finalidade analisar de que forma a extensão acadêmica contribui para a efetivação de inovações sociais, no campo da terceira missão das IES. Por meio de um *survey*, as pesquisadoras mapearam as ações extensionistas realizadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os resultados indicaram que a extensão abre espaço para o relacionamento da instituição com os diferentes segmentos da sociedade e provê essa sociedade com serviços diversos, apresentando uma resposta positiva às demandas locais. Porém, conforme alertaram as pesquisadoras, as ações foram construídas mais para a sociedade do que com a sociedade. Além disso, chamam a atenção para a necessidade de mais estímulos para o engajamento de professores, técnicos e estudantes nas atividades de extensão, inclusive criando sistemas específicos de incentivo para esse fim.

Arocena, Göransson e Sutz (2015) analisaram alguns efeitos da extensão acadêmica no Uruguai e na Dinamarca: no contexto uruguaio a extensão acadêmica tornou-se parte integrante do currículo do ensino superior; na Dinamarca, por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos ou *Project Based in Learning* (PBL), os estudantes têm oportunidade de praticar a extensão acadêmica aplicando os conhecimentos gerados na IES aos problemas vivenciados pela comunidade de entorno. Particularmente no caso uruguaio, um dos desafios encontrados na efetivação das políticas de interação foi o baixo envolvimento dos *stakeholders* (AROCENA; GÖRANSSON; SUTZ, 2015).

Floriano et al (2019) analisaram a extensão acadêmica de uma universidade federal do interior do Rio Grande do Sul, objetivando compreender os seguintes pontos ou *gaps* de pesquisa: conhecimento da comunidade sobre a universidade e suas ações de extensão; como as ações de extensão colaboram para a universidade se tornar um agente de desenvolvimento regional; benefícios e contribuições que a

comunidade identifica para o desenvolvimento do município. Os resultados sugeriram que a população demonstra desconhecer, em grande parte, as ações da instituição, necessitando, portanto, maior divulgação das atividades que a IES vem realizando. A respeito do desenvolvimento regional, evidenciou-se a inserção da instituição nas demandas oriundas da comunidade, contribuindo para a diminuição da desigualdade social e a geração de novos conhecimentos para a sociedade. Além de desconhecimento por parte da comunidade a respeito das ações oferecidas pela IES, também verificou-se que os beneficiários das ações extensionistas nem sempre conseguem descrever os resultados ou benefícios gerados a partir da interação com a universidade.

Gimenez et al (2019) realizou um estudo empírico da relação universidade-sociedade com foco na extensão acadêmica. Da pesquisa realizada emergiram algumas percepções de necessidades de melhoria no campo da extensão acadêmica, visando maior vínculo da IES com o meio externo: maior disseminação das diretrizes da extensão entre a comunidade acadêmica; disseminação da importância da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; inclusão de indicadores de propriedade intelectual, transferência de tecnologia, delimitação geográfica, internacionalização e abordagem quantitativa da extensão.

Klein (2017) examinou o sistema de inovação do Quebec, onde a extensão acadêmica já apresentou significativos avanços em termos de economia social. O estudo trata de um projeto intitulado Oficinas de Compartilhamento de Conhecimento. As ações do projeto desencadearam na criação de organizações, que criaram cooperativas agrícolas, serviços para idosos e crianças, projetos imobiliários e atividades culturais diversas. Participaram do projeto sete membros de três universidades diferentes, representantes do governo, organizações comunitárias e socioeconômicas, além dos próprios cidadãos residentes da região de entorno das IES. A participação desses *stakeholders* se deu por meio de sessões de *brainstorming* e formação de grupos de trabalho. A gestão do projeto deu-se por meio de uma liderança compartilhada, isto é, com convergência de líderes dos setores público, social e privado. Além dos resultados anteriores, já relatados, a co-construção de conhecimentos culminou no desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, como efeitos do projeto (do lado dos atores externos). Do lado das universidades, percebeu-se a agregação de novos conhecimentos, gerando ou incrementando o arcabouço teórico dos atores internos.

O quadro a seguir (Quadro 05), destina-se a encerrar e sintetizar a presente subseção, que discute a extensão acadêmica enquanto instrumento de interação das IES com os atores externos.

Quadro 05 – Síntese dos principais tópicos da subseção 1.4

A EXTENSÃO ACADÊMICA NA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO DAS IES COM O SETOR PRODUTIVO		
CATEGORIA	DADOS IDENTIFICADOS	AUTORES CONSULTADOS
Extensão acadêmica	Conceito	FORPROEX (2012)
	Evolução histórica em perspectiva internacional	Paula (2013); Oliveira e Goulart (2015); Klein (2017)
	Evolução histórica o Brasil	Paula (2013)
	Institucionalização da extensão no Brasil	Paula (2013); Brasil (1988)
	Diretrizes norteadoras	FORPROEX (2012)
	Indicadores e objetivos estratégicos da extensão acadêmica	Maximiano Junior (2017)
	Construção de soluções inovadoras e influências no desenvolvimento econômico e social.	Dantas e Guenther (2021); Oliveira e Goulart (2015)
	Financiamento pelo poder público	Brasil (1996, 1988); FORPROEX (2012)
Extensão acadêmica: entraves à efetivação	Insuficiência do financiamento como barreira à efetivação das atividades extensionistas.	Dantas e Guenther (2021)
	Na gestão das atividades; na compreensão do papel formativo da extensão; na disponibilidade dos atores envolvidos (interna e externamente à IES); na capacidade de aceitar e produzir mudanças e na trajetória institucional.	Deus e Henriques (2017)
Curricularização da extensão	A extensão deve integrar a grade curricular e compor, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos superiores de graduação.	Conselho Nacional de Educação (2018)
Extensão acadêmica e terceira missão: trabalhos empíricos	Analisar das contribuições da extensão acadêmica para a efetivação de inovações sociais, no campo da terceira missão das IES.	Klaumann e Tatsch (2022)
	Efeitos da extensão acadêmica nos sistemas de educação superior do Uruguai e da Dinamarca.	Arocena, Göransson e Sutz (2015).
	Conhecimento da comunidade sobre a universidade e suas ações de extensão; como as ações de extensão colaboram para a universidade se tornar um agente de desenvolvimento regional; benefícios e contribuições que a comunidade identifica para o desenvolvimento do município.	Floriano et al (2019)
	Influências da extensão acadêmica no Quebec, apresentando significativos avanços em termos de economia social.	Klein (2017)

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os estudos no campo da terceira missão têm sido amplamente dedicados à compreensão dos seguintes fatores: formas de conexão entre as IES e os atores externos; atores do processo interativo; interação e inovação; gargalos no processo

interativo, entre outros. Porém, a governança da interação tem sido um assunto secundário e, às vezes, negligenciado nas agendas de pesquisa da Universidade Empreendedora, da abordagem de Sistemas de Inovação e da Universidade Desenvolvimentista, entre outras. Visando oferecer alguma contribuição às abordagens teóricas de terceira missão, esse trabalho traz a governança (mais especificamente, alguns princípios de governança) para a discussão inerente ao envolvimento das IES com o setor produtivo. É importante salientar, todavia, que a finalidade aqui é trazer esses princípios como mais um elemento explicativo da terceira missão (ao lado de diversos outros) em regiões periféricas, sobretudo refletindo a respeito da importância desses princípios para efetividade da conexão das IES com o setor produtivo. Logo, a próxima subseção foi elaborada partindo de uma concepção mais ampla de governança para se chegar à governança com foco na terceira missão.

1.5 Governança e terceira missão do ensino superior

O campo de estudos sobre governança encontra-se, ainda, em fase de desenvolvimento (ROBICHAU, 2011). Torfing et al (2012) enfatizam que são diversas as definições de governança. Trata-se de uma abordagem acadêmica relativamente nova, cuja origem data da década de 1980 (FERREIRA; BAIDYA; DALBEM, 2018).

No setor privado, a governança faz alusão aos sistemas de controle e monitoramento que os acionistas estabelecem, visando garantir que as decisões tomadas pelos administradores quanto à alocação de recursos estejam de acordo com os interesses dos proprietários (SIFERT FILHO, 1988). De acordo com o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC), a governança é definida como um “sistema pelo qual as empresas e demais organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre sócios, conselho de administração, diretoria, órgãos de fiscalização e controle e demais partes interessadas” (IBGC, 2015, p. 20).

O IBGC (2015) adota quatro princípios para uma boa governança corporativa: (I) *transparência*, que evidencia a necessidade de disponibilização às partes interessadas das informações que sejam do interesse delas e não apenas aquelas impostas por leis ou regulamentos; (II) *equidade*, que é caracterizada pelo tratamento justo e isonômico de todos os sócios e demais partes interessadas (*stakeholders*); (III)

prestação de contas (accountability), isto é, os agentes de governança ficam obrigados a prestar contas de sua atuação de modo claro, conciso, compreensível e tempestivo, assumindo integralmente as consequências de seus atos e omissões; (IV) *responsabilidade corporativa*, visto que os agentes de governança devem zelar pela viabilidade econômico-financeira das organizações, reduzir as externalidades negativas de seus negócios e suas operações e aumentar as positivas.

Os estudos sobre governança, concernentes à sua origem, guardam certa relação com a Teoria do Agente-Principal. A figura do principal é representada pelos acionistas/proprietários, enquanto a figura do agente é representada pelos gerentes/gestores do negócio (SIFFERT FILHO, 1998). Conforme Eisenhardt (1989), o surgimento do problema de agência ocorre em razão das seguintes causas: (I) objetivos conflitantes entre o agente e o principal; (II) incapacidade do principal em determinar se o agente se comportou adequadamente. A governança tem o papel de mitigar o problema da assimetria de informações observada pela teoria da agência, em face da separação entre gestão (agente) e propriedade (acionistas) (SIFFERT FILHO, 1998).

A Teoria do Agente-Principal pode ser empregada também no contexto do setor público (TCU, 2020) e, neste particular, o papel do Principal cabe aos cidadãos, enquanto o papel de Agente cabe àqueles que exercem o poder em nome do povo.

A importância da governança materializa-se na instituição de mecanismos ou normas regulamentadoras dos comportamentos dos administradores (SIFFERT FILHO, 1998). Kooiman *et al.* (2008) argumenta que a governança está preocupada com a avaliação das instituições e discussão dos valores, inclusive considerando as perspectivas de longo prazo nas relações entre os atores envolvidos. Brasil (2018, p. 21) salienta as três principais motivações para criação de uma política de governança, que são: "(I) a necessidade de se fortalecer a confiança da sociedade nas instituições públicas; (II) a busca por maior coordenação das iniciativas de aprimoramento institucional; e (III) a utilidade de se estabelecer patamares mínimos de governança".

No setor público, a governança faz referência aos mecanismos de liderança, estratégia e controle, os quais visam avaliar, direcionar e monitorar a atuação dos gestores, garantindo que a condução de políticas públicas e prestação de serviços atenda aos interesses da sociedade (BRASIL, 2017a; TCU, 2020). Conforme o Banco Mundial (2017, p. 3) a governança no setor público "é o processo por meio do qual atores estatais e não estatais interagem para conceber e implementar políticas

públicas no âmbito de um dado conjunto de regras informais que moldam e são moldadas pelo poder”.

Do ponto de vista prático, a governança pública é composta por três atividades básicas, conforme o TCU (2020): [I] *avaliar, com fundamento em evidências* (Qual é o problema? Quais são as evidências desse problema? Devemos agir para tratar esse problema? Já existem ações em andamento para tratar essas questões? Estão produzindo os resultados esperados? Quais são as possíveis alternativas de tratamento? Há evidências de que essas alternativas de tratamento produzam os efeitos/impactos esperados? Quais são as alternativas mais adequadas em termos de custo-benefício? De que recursos dispomos? Onde estamos? Aonde queremos chegar?); [II] *Direcionar* (Quais alternativas de tratamento serão selecionadas para tratar o problema e por quê (evidências)? Portanto, quais devem ser os objetivos? Como os alcançaremos? Que estruturas precisam existir e funcionar para viabilizar a execução destas iniciativas? Quais são os riscos? Que cuidados tomaremos?); [III] *monitorar os resultados* (Estamos no rumo certo? Estamos produzindo os efeitos e impactos esperados? Que correções fazer? Chegaremos ao destino?).

A *International Federation of Accounts* (IFAC), em conjunto com o *Chartered Institute of Public Finance and Accountancy* (CIPFA), no ano de 2014, apresentaram um *Framework* de governança para o setor público (CIPFA; IFAC, 2014), no qual constam sete princípios para a boa governança estatal: (I) *integridade e compromisso com os valores éticos*: comportar-se com integridade; demonstrar forte compromisso com os valores éticos; respeitar a legislação; (II) *acessibilidade e envolvimento dos stakeholders*: acessibilidade; engajamento efetivo junto ao cidadão em geral e aos usuários de seus serviços; engajamento abrangente com as demais partes interessadas institucionais; (III) *definir resultados (econômicos, sociais e ambientais) sustentáveis*: definição dos impactos pretendidos; benefícios econômicos, sociais e ambientais sustentáveis (voltado para limitação das atividades das organizações do setor público no sentido de promover o equilíbrio entre os três aspectos); (IV) *determinar intervenções necessárias ao alcance de resultados*: determinar as intervenções (aperfeiçoar os mecanismos de tomada de decisão); planejar as intervenções; aperfeiçoar o alcance dos resultados pretendidos (efetividade); (V) *desenvolver a capacidade da entidade, incluindo a liderança e demais indivíduos*: desenvolver a capacidade da entidade; desenvolver a liderança da entidade; desenvolver a capacidade dos indivíduos que compõem a entidade; (VI) *gestão de*

riscos e desempenho, por meio de controles internos robustos e uma forte gestão das finanças públicas: gestão dos riscos; gestão do desempenho (monitorar os resultados esperados); controle interno robusto; forte gestão financeira; (VII) *transparência e accountability*: implantar boas práticas de transparência; implantar boas práticas de divulgação dos relatórios; realizar auditorias e prestações de contas efetivas.

Para aplicar a avaliação de cada um dos princípios, a entidade pública pode utilizar-se de uma série de questões³ constantes no *International Framework: good governance in the public sector* (CIPFA; IFAC, 2014). Conforme consta no próprio *Framework*, a função fundamental da governança no setor público é garantir que as entidades alcancem os resultados pretendidos, sempre agindo nos termos do interesse público.

O TCU (2020) apresentou sete princípios para implementação da governança na área pública: (I) *capacidade de resposta* (capacidade de responder de forma eficiente e eficaz às necessidades das partes interessadas); (II) *integridade* (adesão e alinhamento consistente aos valores, princípios e normas éticas comuns para sustentar e priorizar o interesse público sobre os interesses privados); (III) *transparência* (permitir que a sociedade obtenha informações atualizadas sobre operações, estruturas, processos decisórios, resultados e desempenho do setor público); (IV) *equidade e participação* (promover tratamento justo a todas as partes interessadas, levando em consideração seus direitos, deveres, necessidades, interesses e expectativas; participação efetiva das partes interessadas no processo de tomada de decisão e na formulação de políticas públicas); (V) *accountability ou prestação de contas e responsabilidade* (espera-se que os agentes públicos prestem contas de sua atuação espontaneamente, de forma clara e tempestiva, assumindo integralmente as consequências de seus atos e omissões; prestação de contas administrativa, financeira e orçamentária, social e referente aos resultados de políticas públicas); (VI) *confiabilidade* (capacidade das instituições de minimizar as incertezas para os cidadãos nos âmbitos econômico, social e político); (VII) *melhoria regulatória* (desenvolvimento e avaliação de políticas e de atos normativos em um processo transparente, baseado em evidências e orientado pela visão dos cidadãos e das partes interessadas).

³ As questões mencionadas (*International framework: good governance in the public sector*) podem ser conferidas no anexo deste trabalho de tese.

No contexto do setor público “[...] a governança deve tornar explícito o papel de cada ator, definindo os seus objetivos, responsabilidades, modelos de decisão, rotinas, entre outras” (MATIAS-PEREIRA, 2014, p. 117). Resta, portanto, aos agentes públicos, a responsabilidade pela implementação de políticas no sentido de viabilizar o cumprimento deste referido dever, no tocante à boa governança no contexto estatal.

Dada a importância da governança, tanto no setor privado como no setor público, é relevante trazer essa discussão para o campo das instituições de ensino superior e, mais especificamente, para o campo da terceira missão das IES.

A agenda de pesquisa no campo da terceira missão das IES tem apresentado muita preocupação com a inovação, com os atores envolvidos, com as formas de conexão, com o papel das instituições etc. Porém, a governança da interação não tem sido uma preocupação recorrente nas abordagens teóricas de universidade empreendedora, universidade desenvolvimentista e da abordagem de sistemas de inovação. A subseção seguinte representa um esforço no sentido de alinhar a teoria de terceira missão com os estudos de governança das IES.

1.5.1 Governança no contexto das instituições de ensino superior e na relação destas com o setor produtivo

Os estudos concernentes à governança estão presentes também no campo do ensino superior (FERREIRA; BAIDYA; DALBEM, 2018). Porém, ainda persiste uma certa carência de investigação científica nesse campo de pesquisa (GESSER, 2018; GESSER et al., 2021). Contreras, Romero e Castillo (2014) enfatizam que a aplicabilidade do conceito de governança ao ambiente universitário é plenamente justificável em razão das preocupações com a tomada de decisão, distribuição de autoridade, processos e objetivos, não apenas no interior da instituição como em sua relação com o ambiente. A busca pela melhoria da eficiência operacional (CHAN; RICHARDSON, 2012; CONTRERAS; ROMERO; CASTILLO, 2014) está no cerne da aplicação dos conceitos e práticas de governança na gestão das IES.

As bases desse estilo de governança foram herdadas tanto da governança corporativa como da governança pública (GESSER et al., 2021; LILLO; AILLAÑIR, 2016). Do ponto de vista conceitual, a governança das IES faz referência à forma como essas instituições são organizadas e estruturadas, ao estilo como são administradas e às formas de estabelecimento de vínculos com atores e entidades externos (CONTRERAS; ROMERO; CASTILLO, 2014).

A discussão sobre governança no contexto das IES é relevante sobretudo porque essas instituições caracterizam-se por apresentar uma intensa concentração de autoridade (nas instâncias superiores) e de autonomia nas suas unidades básicas (BALBACHEVSKY; KERBAUY; FABIANO, 2016; KLEIN; PIZZIO; RODRIGUES, 2018), causando certa dicotomia entre tomada de decisão e execução. Essa concentração de autoridade advém da autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar definida em lei (BRASIL, 2008).

Diferentes modelos de governança são mencionados na literatura que trata do ensino superior. Três forças motrizes provocam tensão e/ou equilíbrio nesses modelos (WORLD BANK, 2012): o Estado, as forças do mercado e a instituição (com sua excelência acadêmica e sua capacidade de exercer a liberdade acadêmica). Segundo o próprio Banco Mundial, essas forças interagem tendo numa extremidade as instituições dirigidas pelo Estado e na outra extremidade as instituições corporativas privadas. A excelência acadêmica e os graus de liberdade da instituição implicam sobre as duas extremidades. Logo, o modelo de governança vai depender justamente dos graus de liberdade da IES.

Trakman (2008) definiu cinco modelos de governança das IES

- I. *Governança pelo corpo docente*: esse modelo assume que a IES deve ser governada principalmente pelo seu corpo docente; modelo mais tradicional de governança; esse modelo compreende que a equipe acadêmica detém maiores capacidades de gestão da instituição; bastante ênfase no cumprimento da missão acadêmica da IES; pouca ênfase na melhoria das capacidades corporativas por meio de parcerias com o governo, o comércio e a indústria; esse modelo costuma ser questionado em face do risco da falta de habilidades da equipe acadêmica com a gestão financeira e as prestações de contas;.
- II. *Governança corporativa*: busca implementar nas IES um modelo de caso de negócios; está alicerçado na lógica da eficiência corporativa, como forma de reagir às críticas de que as instituições públicas são mal administradas e/ou ineficientes; aqueles que advogam em favor deste modelo sustentam que as IES precisam ser geridas por profissionais experientes em política e planejamento corporativo; uma das principais críticas a esse modelo é porque ele (supostamente) conduz à “mercantilização da educação”.

- III. *Governança trustee (ou de curadores)*: trata-se de um modelo baseado na confiança; a governança é executada por meio de um grupo ou conselho, o qual não tem a pretensão de ser composto pela representatividade das diferentes partes interessadas (*stakeholders*); estruturalmente, o modelo se articula por meio de mecanismos de deveres de confiança; trata-se de um modelo vago e pouco generalizável.
- IV. *Governança das partes interessadas (ou stakeholders)*: o gerenciamento da instituição é de responsabilidade de uma ampla gama de *stakeholders*, o que inclui funcionários, docentes, estudantes, ex-alunos, parceiros corporativos, governo, sociedade civil etc.; difere-se do modelo de governança do corpo docente ao expandir a representatividade interna e externa na tomada de decisões; a dificuldade na composição dos órgãos governamentais é saber quais serão as partes com direito à representação, de que forma essa representação deve ocorrer e a extensão da autoridade de cada parte interessada; ainda que não seja de forma plena, as IES públicas já empregam (em alguma medida) esse modelo de representação.
- V. *Governança amálgama (ou mista)*: como se infere a partir do próprio nome (amálgama), esse modelo deriva da combinação dos outros quatro apresentados por Trakman (2008). Para esse autor, o modelo de amálgama está comprometido com a seguinte declaração de responsabilidade: construir a base de conhecimento de toda a sociedade; lucro nas atividades com fins lucrativos; dispêndios prudentes, adequados e completos dos fundos disponibilizados pelo governo para fins específicos; produção de inovações que sustentem o desenvolvimento econômico; garantia da liberdade dos docentes para emissão de comentários públicos e pareceres sobre assuntos das suas áreas de especialização; criação de massa crítica nas disciplinas ou áreas profissionais em que a IES pretende ser excelente; proporcionar um ambiente onde os estudantes têm a oportunidade, qualquer que seja a sua capacidade, de atingirem aquilo que for do respectivo interesse.

Antoni, Fia e Sacconi (2021) buscaram analisar a governança universitária com foco no desempenho da “dimensão pesquisa”. Para a realidade das universidades

públicas, os autores sugerem que a governança compartilhada (entre a chefia e os departamentos) seria o mais adequado, sendo considerado um relevante mecanismo institucional para a coibição do abuso de autoridade. O modelo das partes interessadas é um exemplo aplicado de governança compartilhada (TRAKMAN, 2008). Porém, é válido ressaltar que o compartilhamento do poder decisório entre muitos *stakeholders* enfrenta dificuldades que precisam ser vencidas, conforme supramencionado (quais serão as partes com direito à representação, de que forma essa representação deve ocorrer e a extensão da autoridade de cada parte interessada).

O escopo da governança das IES compreende as regras, os contratos/convênios, as práticas de gestão de relacionamento e outros mecanismos de coordenação que fiscalizam o desempenho dessas instituições (TODEVA, 2013). A determinação de políticas, metas e estratégias de monitoramento do desempenho institucional deve, necessariamente, fazer parte de uma boa estrutura de governança das IES (KORDSHOULI et al, 2021).

Conforme sublinha Balbachevsky e Kerbauy (2016), esse campo da governança considera a existência de duas perspectivas: (I) os mecanismos internos de ajustamentos da instituição e (II) as estruturas de coordenação que a instituição desenvolve com seu entorno. Tais perspectivas indicam a complexidade da governança das IES.

A estrutura da governança acadêmica apresentada por Contreras, Romero e Castillo (2014), está assentada em cinco elementos principais: (I) os *grupos de interesse* (docentes, gestores, estudantes, sindicatos, conselho); (II) a *participação* (como? onde? quando? em que medida?); (III) o *nível ou contexto* (instituição, campus, faculdade, departamento); (IV) os *assuntos* (orçamento, calendário acadêmico, objetivos educacionais, políticas de pesquisa, permanência, promoção por mérito, novos cursos) e (V) os *elementos de governo* (atividade extra-cognitiva, confiança, estrutura, procedimentos, políticas, decisões, líderes).

Kordshouli *et al* (2021), apresentam seis dimensões da governança nas instituições de ensino superior, sendo elas: (I) *independência* (grau de discricionariedade da IES no planejamento e tomada de decisões); (II) *participação dos stakeholders* (influência das diversas partes interessadas na macropolítica da instituição, na tomada de decisão, na comunicação, nos planos da IES etc.); (III) *accountability ou prestação de contas* (comprometimento da IES com os interesses

dos *stakeholders*, conforme acordado pelas partes, além do dever da instituição de responder aos questionamentos das partes interessadas sobre decisões ou ações, no limite da autoridade dos gestores); (IV) *monitoramento, avaliação e garantia de qualidade* (revisão sistemática das normas e regulamentos, mecanismos de fiscalização e gestão das reclamações, análise de conveniência dos resultados em relação aos objetivos); (V) *transparência* (nível de acesso das partes interessadas aos dados, análises e relatórios da IES); (VI) *gestão de riscos* (processo de identificação, avaliação e priorização de riscos visando a solução destes).

Dada a complexidade das próprias IES, resta claro que a governança, no tocante a essas instituições possui um caráter dinâmico, cujo enfoque está nos processos, procedimentos, métodos e dispositivos que viabilizem a ação recíproca de seus *stakeholders* (CONTRERAS; ROMERO; CASTILLO, 2014). A dinamicidade da governança das IES é, também, salientada por Balbachevsky e Kerbauy (2016). Segundo elas, “os microambientes institucionais [da IES] são coordenados através de mecanismos complexos de ajuste, que combinam lógicas hierárquicas, competitivas e de acomodação de objetivos, valores e interesses” (BALBACHEVSKY; KERBAUY, 2016, p. 126, grifo no original). Uma vez identificada a complexidade e/ou dinamicidade do caráter das instituições de ensino superior (e da própria governança destas), fica evidente que não existe um único modelo, mas modelos de governança das IES.

Balbachevsky, Kerbauy e Fabiano (2016) mencionam que existe uma “lógica anárquica” na caracterização das dinâmicas de interação que as IES estabelecem com atores externos. Daí a importância de uma estrutura de governança adequada e contextualizada. Ainda conforme os autores o processo de interação com o ambiente externo fica condicionado pela disponibilidade e mobilização de diferentes atores internos, cada qual respondendo a uma estrutura de incentivos que é parcialmente ditada pela instituição.

Duas Formas de governança da interação universidade-empresa foram identificadas por Freitas, Geuna e Rossi (2013), que por eles foram denominadas de governança institucional e governança contratual pessoal. Para os autores, a governança institucional refere-se aos relacionamentos formais e contratuais com uma IES, geralmente mediada por estruturas administrativas da instituição, como departamentos de faculdade ou Escritórios de Transferência de Tecnologia. Por outro lado, a governança contratual pessoal, como o próprio nome indica são acordos de

cunho mais pessoal, cujos contratos são firmados diretamente com os professores, sem mediação de um órgão ou departamento da IES.

Na percepção de Gonçalves e Moré (2023) a Governança Colaborativa apresenta-se como uma alternativa possível para minimização dos problemas identificados na interação das IES com os parques tecnológicos. A aplicação desse tipo de governança seria capaz de realçar e fortalecer a interação a partir dos seguintes fatores: equilíbrio de interesses entre os envolvidos, objetivos comuns, consenso, deliberação inclusiva, promoção de maior interação entre os atores e solução de problemas de políticas públicas.

Alguns estudos empíricos a respeito da governança das IES e a respeito da governança da terceira missão, já foram realizados, os quais convém que sejam aqui destacados (KLEIN; PIZZIO; RODRIGUES, 2018; FARIAS, 2022; FREITAS; GEUNA; ROSSI, 2013; DOIN, 2016).

Uma pesquisa realizada por Klein, Pizzio e Rodrigues (2018) sobre governança no ensino superior analisou os estatutos de doze instituições de ensino superior no território da Amazônia Legal brasileira. Dos resultados encontrados, é importante evidenciar os seguintes: predomina-se a presença de ocupantes de cargos de gestão nos conselhos de governança; baixa participação de atores externos à comunidade acadêmica na composição dos Conselhos Superiores de Deliberação (44% das instituições investigadas não possuem representantes da comunidade externa); naquelas que possuem representantes externos, tal participação ocorre em uma proporção irrisória. Um alerta feito pelos autores é que as estruturas de governança das IES refletem na qualidade dos serviços prestados. Porém, essa participação (quando existente) não deve ser condicionada à agenda e aos interesses dos agentes internos.

Farias (2022) realizou um estudo com a finalidade de compreender como o sistema de governança de uma IES afetava a curricularização da extensão acadêmica. Os resultados demonstraram a presença de alguns fatores que inibem a participação ativa dos diferentes atores na governança da extensão: configuração departamental, burocrática e verticalizada, com concentração do processo decisório na autoridade superior. Logo, aqueles que não assumem funções de gestão, não fazem parte da governança da extensão. A indefinição quanto a recursos, metodologia, infraestrutura e falta de inclusão da extensão na progressão ou ingresso na carreira docente também foram problemas observados. A participação de atores

externos à IES, ainda que de forma limitada, vem ocorrendo por meio do Fórum Permanente de Extensão, Cultura e Cidadania.

Freitas, Geuna e Rossi (2013) analisaram a governança da relação universidade-empresa na região italiana de Piemonte. O estudo dedicou-se a compreender como se dava a governança da interação das IES com os agentes externos (caráter mais institucional ou caráter mais pessoal). Cerca de 50% das relações ocorriam sob uma governança mais pessoal, quando os contratos eram formalizados diretamente entre o professor e os atores externos, principalmente quando esse agente externo era uma empresa de pequeno porte. Quando o relacionamento envolvia empresas maiores, geralmente seguia os trâmites da governança institucional (formalização de contrato entre a IES e o agente externo).

Doin (2016) analisou a relação universidade-empresa-governo, considerando a abordagem *Triple Helix* para a realidade do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), por meio de um estudo de caso. O problema de pesquisa residia em compreender a forma de ocorrência da governança colaborativa emergente da relação universidade-empresa-governo (IFES – subsidiária de um Estaleiro no estado do Espírito Santo – Governo do Estado do Espírito Santo). Os resultados da pesquisa identificaram que o IFES guarda certa aderência com as características da universidade empreendedora. Além disso, restou claro que a governança colaborativa vem sendo construída de modo fragmentado, moderado e com forte concentração na alta gestão institucional e baixo nível de participação dos docentes da instituição.

O Quadro 06 categoriza os principais tópicos abordados na subseção 1.5 a respeito da governança, governança pública e da governança das IES.

Quadro 06 – Principais tópicos da subseção 1.5

GOVERNANÇA		
CATEGORIA	DADOS IDENTIFICADOS	AUTORES CONSULTADOS
Governança: origem	Foco inicial em empresas com fins lucrativos	Ferreira, Baidya e Dalbem (2018)
	Relação com a Teoria do Agente-Principal (Principal=acionistas/proprietários; Agente=gerentes/gestores)	Eisenhardt (1989) Siffert Filho (1998)
Governança: conceitos	Sistema de controle, monitoramento e incentivo do comportamento dos administradores, em favor dos interesses dos proprietários	Siffert Filho (1998)
	Sistema pelo qual as empresas e demais organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas.	IBGC (2015)
	Processo de gestão e regulação da sociedade e da economia	Torring et al (2012)

Governança: finalidades ou objetivos	Proteção dos interesses dos acionistas ou proprietários de um negócio	Roth et al (2012) Siffert Filho (1998)
	Mitigar o problema de assimetria de informações, em face da separação entre os gestores e os proprietários	Siffert Filho (1988)
	Alcance de objetivos comumente aceitos	Torring et al (2012)
Governança: atores do sistema	Sócios, conselho de administração, diretoria, órgãos de fiscalização e controle e demais partes interessadas	IBGC (2015)
	Diversos: indivíduos, associações, líderes, empresas, departamentos, organismos internacionais, etc.	Kooiman et al (2008)
Governança: princípios	Quatro princípios do IBGC: transparência, equidade, prestação de contas (<i>accountability</i>), responsabilidade corporativa.	IBGC (2015)
Governança: operacionalização	Avaliação das instituições e dos valores considerados	Kooiman et al (2008)
	Explicitação do papel de cada ator, objetivos, responsabilidades, modelos de decisão, rotinas, entre outras.	Matias-Pereira (2014)
	Elaboração de manuais que auxiliem a gestão	Sobreira e Rodrigues Júnior (2018)
Governança interativa	Conceito: envolve as interações para resolver problemas sociais e criar oportunidades	Kooiman et al (2008)
	Conceito: processo por meio do qual atores sociais e políticos interagem para formular, promover e alcançar objetivos	Torring et al (2012)
Governança colaborativa	Conceito: arranjo de governo em que uma ou mais partes interessadas se envolvem com agentes não estatais em um processo de tomada de decisão.	Ansel e Gash (2008)
	Diferencial em relação à governança interativa: o quantitativo de atores envolvidos (maior número na governança interativa)	Ansel e Gash (2008)
Governança: intersecção e peculiaridades entre o ambiente corporativo e o setor estatal	Emprego da Teoria do Agente-Principal no setor público (Principal=cidadãos; Agente=gestores públicos)	TCU (2020)
	Os princípios, geralmente, são transversais, aplicando-se tanto ao setor público como privado	IBGC (2015)
	O emprego do termo governança no setor público deu-se a partir da importação de conceitos do mundo empresarial	Matias-Pereira (2014)
Governança: setor público	Conceito no setor público: processo por meio do qual os atores estatais e não estatais interagem para conceber e implementar políticas públicas no âmbito de um conjunto de regras, que moldam e são moldadas pelo poder.	Banco Mundial (2017)
	Conceito no setor público: mecanismos de liderança, estratégia e controle que visam avaliar, direcionar e monitorar a atuação dos gestores públicos.	TCU (2020) Brasil (2022)
	Necessária adequação do formato de governança conforme as demandas contextuais	TCU (2020)
	Atores: atores estatais e não estatais	Banco Mundial (2017)
	Atividades básicas: avaliar, direcionar, monitorar os resultados	TCU (2020)
	Princípios: integridade e compromisso com os valores éticos; acessibilidade e envolvimento dos stakeholders; definir resultados (econômicos, sociais e ambientais) sustentáveis); determinar intervenções necessárias ao alcance de resultados; desenvolver a capacidade da entidade, incluindo a liderança e demais indivíduos; gestão de risco e desempenho, por meio de controles internos robustos e uma forte gestão das finanças públicas; transparência e <i>accountability</i> .	CIPFA/IFAC (2014)

	Princípios: capacidade de resposta, integridade, transparência, equidade e participação, accountability (prestação de contas), confiabilidade, melhoria regulatória.	TCU (2020)
	Finalidade: garantir que as entidades alcancem os resultados, sempre agindo no interesse público.	CIPFA/IFAC (2014)
Governança das IES: origem/bases	Herança da governança corporativa e da governança pública.	Lillo e Aillañir (2016) Gesser et al (2021)
Governança das IES: conceito	Diz respeito à forma como as IES são organizadas e estruturadas, bem como ao modelo de administração, além das formas de vínculos com atores e entidades do seu entorno	Contreras, Romero e Castillo (2014)
Governança das IES: justificativa	Preocupações com a tomada de decisão, distribuição de autoridade tanto em seu interior como na sua relação com o ambiente.	Contreras, Romero e Castillo (2014)
	Busca pela melhoria da eficiência operacional	Chan e Richardson (2012) Contreras, Romero e Castillo (2014)
Governança das IES: modelos	Cinco modelos, conforme Trakman: Governança pelo corpo docente; Governança corporativa; Governança <i>trustee</i> (ou de curadores); Governança das partes interessadas (ou stakeholders); Governança amálgama (ou mista).	Trakman (2008)
	Melhor modelo no campo da pesquisa: Governança Compartilhada (entre a chefia e os departamentos)	Antoni, Fia e Sacconi (2021)
Governança das IES: estrutura	Inclui as regras, os contratos/convênios, as práticas de gestão de relacionamentos e outros mecanismos de coordenação que fiscalizam seu desempenho.	Todeva (2013)
	Cinco elementos: grupos de interesse, formas de participação, nível ou contexto, assuntos, elementos de governo.	Contreras, Romero e Castillo (2014).
Governança das IES: dimensões	Modelo com seis dimensões: independência, participação dos stakeholders, accountability, monitoramento, transparência, gestão de riscos.	Kordshouli et al (2021)
Governança das IES: características gerais	Forças motrizes que tensionam os modelos de governança das IES: Estado, mercado e a própria IES.	World Bank (2012)
	O modelo das partes interessadas é um exemplo de governança compartilhada	Trackman (2008)
	Dinamicidade como característica inerente ao modelo de governança das IES em razão da complexidade dessas instituições	Contreras, Romero e Castillo (2014) Balbachevsky e Kerbay (2016)

Fonte: Elaboração própria (2023)

Em síntese, a primeira seção desta tese apresentou uma discussão teórica a respeito dos seguintes assuntos principais: (I) evolução histórica das instituições de ensino superior; (II) algumas abordagens teóricas de terceira missão do ensino superior; (III) particularidades da terceira missão do ensino superior em regiões periféricas; (IV) a extensão acadêmica sob a perspectiva de terceira missão do ensino superior; (V) a governança como elemento de reflexão no campo da terceira missão.

2 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A finalidade da presente seção é trazer uma discussão inerente à oferta de educação superior com relação à realidade brasileira. Inicialmente, será apresentada uma caracterização da estrutura do ensino superior no Brasil. Na sequência, tem-se uma discussão a respeito dos IFs, numa concepção macro, e do IFTO, numa concepção micro.

2.1 Estrutura do ensino superior no Brasil

O sistema nacional de educação brasileiro é composto por dois níveis distintos: educação básica e educação superior (BRASIL, 1996). A educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação superior compõe-se dos cursos de graduação, pós-graduação, sequenciais e de extensão.

A educação brasileira, do ponto de vista histórico, especificamente no tocante à oferta de ensino superior, teve início de forma tardia, se comparada com a experiência europeia e até mesmo quando se comprara com algumas nações da América Latina, havendo cerca de 20 universidades entre o México e o Chile nos idos de 1800 (NEVES; MARTINS, 2016; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). Somente no início do século XIX, com a chegada da família real ao Brasil, que se tem a criação das primeiras instituições de ensino superior no país, visando a qualificação de colaboradores para exercício de funções na corte, estando o ensino ainda divorciado da pesquisa, pois esta era realizada até então por institutos criados especificamente para essa finalidade (NEVES; MARTINS, 2016).

A primeira instituição de ensino superior criada no Brasil foi a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada em 1.808, no Estado da Bahia (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). Importa registrar, todavia, que esta e outras IES criadas ao longo do século XIX eram consideradas apenas como faculdades ou escolas superiores, não alçando o rótulo de “universidade”. Oficialmente, a Universidade de São Paulo, fundada em 1934, é considerada como a primeira universidade brasileira (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008; SCHWARTZMAN, 2008).

Em que pese a demora na oferta do ensino superior brasileiro, principalmente em termos de criação de universidades, essas instituições exercem elevada influência em termos de pesquisa e inovação no Brasil. A relevância da pesquisa científica produzida no país deve-se, em grande medida, às universidades, sobretudo às

instituições públicas (CEDES, 2018; MARQUES, 2021). Comparando os diversos países produtores de ciência, “o Brasil é o 13º país com maior produção científica no mundo, e mais de 90% dessa produção é realizada nas universidades públicas” (MARQUES, 2021, p. 33).

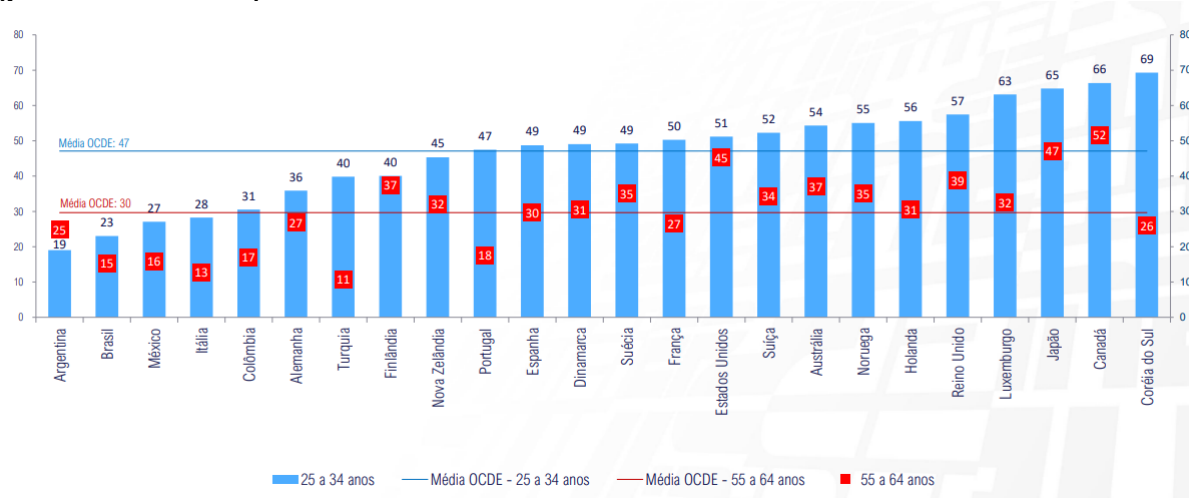
Apesar da importância do sistema de ensino superior brasileiro, seu trajeto histórico foi marcado pela insuficiência de vagas, o que, por consequência, privilegiava os indivíduos mais bem preparados (que tiveram acesso a melhores escolas na educação básica) e os mais ricos, que poderiam arcar com os elevados custos de acesso a esse nível de educação (CARNEIRO; BRIDI, 2020). As principais políticas de expansão do ensino superior brasileiro ocorreram na década de 1990, com destaque para o crescimento do número de instituições de ensino no setor privado. Porém, a criação de novas instituições de educação no setor público, de forma mais significativa, teve destaque somente a partir dos anos 2000 (CARNEIRO; BRIDI, 2020; DOURADO, 2011).

Nos últimos vinte anos, alguns programas e políticas, como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), UAB (Universidade Aberta do Brasil), REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), PROUNI (Programa Universidade para Todos) e SISU (Sistema de Seleção Unificada), contribuíram para o aumento do acesso ao ensino superior, sobretudo com relação às camadas sociais de menor poder aquisitivo (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; SANTOS; CAMPOS, 2021). O FIES, cuja finalidade é a de conceder financiamento a estudantes regularmente matriculadas em cursos superiores não gratuitos, foi criado em 1999 (BRASIL, 1999) e posteriormente reformulado e ampliado (BRASIL, 2001). O PROUNI, programa instituído por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, destina-se à concessão de bolsas de estudo integrais (100%) ou parciais (50% ou 25%), a estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior (BRASIL, 2005). A UAB trata-se de um sistema criado com a finalidade de perseguir a expansão e interiorização dos cursos e programas de educação superior no país, por meio da educação a distância (BRASIL, 2006). O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, foi um programa cujo objetivo era a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007). A Portaria Normativa nº 02, de 26 de janeiro de 2010, do Ministério da Educação, instituiu o SISU, programa

destinado a seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizados em instituições públicas de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). A instituição desse programa contribuiu para a democratização do acesso ao ensino superior, principalmente com a possibilidade de o candidato concorrer a vagas fora da sua localidade de residência, sem a necessidade de deslocamento físico para participação em processos tradicionais de seleção. Nessa mesma esteira, na busca pela massificação do ensino superior, convém destacar a criação e a interiorização dos Institutos Federais que ocorreu recentemente (BRASIL, 2008).

Mesmo considerando a referida expansão e interiorização da oferta de educação superior no Brasil no período recente, ainda é baixa a escolarização da população brasileira com nível superior de ensino, quando a situação é comparada com outros países integrantes da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), conforme o Gráfico 01 apresenta.

Gráfico 01 – Percentual da população com educação superior no ano de 2021 (países da OCDE)



Fonte: INEP (2022)

O Gráfico 01 apresenta um significativo afastamento, em termos percentuais, entre o quantitativo de pessoas que concluíram a educação superior no Brasil em relação à média dos países da OCDE, isso tanto para a faixa etária de 25 a 34 anos como para a faixa etária de 55 a 64 anos. Se comparado com os demais países da América Latina (México, Colômbia e Argentina), o Brasil supera apenas a Argentina, com relação à faixa etária de 25 a 34 anos. Em termos percentuais, tomando por base as pessoas com faixa etária entre 25 e 34 anos de idade, a população brasileira com ensino superior é 4% menor que a população mexicana, 8% menor que a população

colombiana e supera a Argentina em 4%. Comparando-se o Brasil com a Coréia do Sul, têm-se resultados alarmantes, sobretudo quando se considera a população mais jovem: o percentual de sul coreanos entre 25 e 34 anos de idade com ensino superior (69%) corresponde ao triplo da população brasileira com ensino superior na mesma faixa etária (21,3%); no tocante à faixa etária de 55 a 69 anos, o Brasil encontra-se 11% aquém da Coréia do Sul.

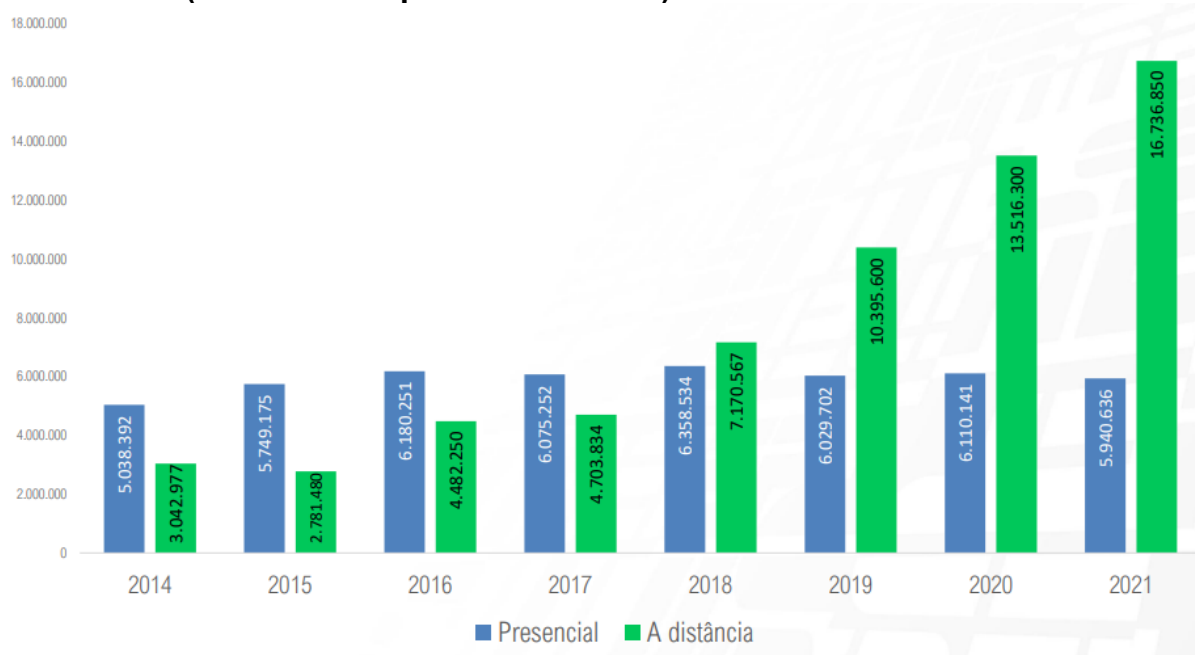
O Censo da Educação Superior do ano de 2021⁴ (INEP, 2022) trouxe os principais dados com relação à oferta desse nível de ensino no Brasil. No tocante ao número de IES ofertantes, o Brasil contava com um total de 2.574 instituições de ensino superior, assim subdivididas: 313 eram públicas (12,16%), sendo 119 federais, 134 estaduais e 60 municipais; 2.261 eram privadas (87,84%). Quanto ao número de cursos, o país contava com 43.085 cursos de graduação, dos quais 10.856 eram ofertados pelas instituições públicas e 32.229 eram ofertados pelas instituições de ensino privadas, o que as colocava em uma posição bem superior ao número de cursos ofertados.

Com relação ao número de matrículas, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2022), havia também uma grande divergência nos números, se comparados os quantitativos entre as instituições públicas e privadas: no total, o número de estudantes matriculados na educação superior eram de 8.986.554; desse total, 2.078.661 (23,13%) eram estudantes de instituições públicas; 6.907.893 encontravam-se em instituições de ensino privadas (76,87%). Assim, a cada 4 estudantes matriculados no ensino superior brasileiro, 3 estavam vinculados às instituições de ensino privadas. Os dados do Censo apontam que, concernente à rede pública, as instituições federais comportam quase dois terços do número de matrícula: 1.371.128, isto é, 65,96% do total de matrículas em IES públicas, são estudantes de IES federais; 633.785, ou seja, 30,50% das matrículas em IES públicas, são de instituições estaduais; 73.748 estudantes da rede pública de ensino superior estão em IES municipais, o que corresponde a 3,54% dos matriculados em instituições públicas. Quanto ao número de docentes em exercício no ano de 2021, os dados apresentaram um total geral de 323.376, sendo que 171.840 atuavam nas instituições públicas e 151.868 atuavam nas IES privadas.

⁴ Até o mês de julho de 2023, estes eram os dados mais atualizados e publicizados pelo INEP.

A Educação a Distância (EAD) tem significativa importância no Brasil, conforme demonstrado pelo Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2022). O Gráfico 02 apresenta a expressiva evolução do número de vagas ofertadas na modalidade EAD, ao passo que o quantitativo de vagas no ensino presencial ficou praticamente estável entre o ano de 2014 a 2021.

Gráfico 02 – Evolução do número de vagas ofertadas no Ensino Superior entre 2014 a 2021 (modalidades presencial e EAD)



Fonte: INEP (2022)

Nota-se, conforme o Gráfico 02, que o número de vagas na modalidade EAD saltou de três milhões (em 2014) para 16 milhões (em 2021). Por outro lado, o ensino presencial sofreu poucas alterações nesse mesmo período: no ano de 2014 ofertava pouco mais de 5 milhões de vagas; ultrapassou a casa de 6 milhões em 2016; porém, recuou um pouco no ano de 2021, ficando abaixo de 6 milhões novamente.

Do ponto de vista da organização político-administrativa, a educação superior brasileira é caracterizada por uma diversidade de instituições, com denominações e papéis distintos umas das outras. Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a educação superior brasileira é composta por cursos de graduação e pós-graduação, podendo ser ofertadas por instituições de natureza pública ou privada (BRASIL, 1996). Essas instituições podem ser credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades, sendo que o referido

credenciamento está subordinado à respectiva forma de organização e prerrogativas acadêmicas (BRASIL, 2017b; NEVES, 2002):

- ✓ *Faculdades*: forma inicial de credenciamento das IES privadas junto ao Ministério da Educação. A instituição precisa ter no mínimo um curso superior de graduação e no máximo cinco (esse limite máximo não se aplica aos cursos de licenciatura);
- ✓ *Centros universitários*: em seu credenciamento, uma IES privada pode solicitar a alteração de sua organização acadêmica para tornar-se um centro universitário, desde que atenda a alguns requisitos da legislação (um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep; possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; terem obtido Conceito Institucional – CI, maior ou igual a quatro na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep; não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES).
- ✓ *Universidades*: as IES privadas podem, ainda, mudar sua forma de organização acadêmica, adquirindo o credenciamento como universidades, se atendidos os requisitos legais determinados para tal (um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular; possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação

externa *in loco* realizada pelo Inep; oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES).

Em se tratando de IES privadas, originalmente, elas são credenciadas como faculdades e podem solicitar seu credenciamento posterior, por meio do qual elas alteram sua forma de organização, ou seja, trata-se do instante em que uma faculdade passa a ser credenciada como centro universitário ou universidade. No caso de uma IES pública, cabe à própria lei que a criou, definir sua forma de organização (faculdade, centro universitário ou universidade) e somente por meio da lei essa forma inicial poderá ser alterada (BRASIL, 2017b). Por força da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), assim como os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) e o Colégio Pedro II são equiparados às universidades federais, em termos de regulação, avaliação e supervisão (BRASIL, 2008).

2.2 Os Institutos Federais: escopo de atuação e interações com os atores externos

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), instituída pela Lei nº 11.892/2008. Essa rede integra atualmente os Institutos Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)⁵, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais⁶, o Colégio Pedro II⁷ e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (BRASIL, 2008).

A despeito da criação dos Institutos Federais ter sido efetivada a pouco mais de uma década, por intermédio da Lei 11.892/2008, as instituições que lhes deram

⁵ O diferencial dos CEFETs em relação aos Institutos Federais é apenas quanto à nomenclatura. Do ponto de vista da autonomia para criação e extinção de cursos, eles também se equiparam às universidades federais (BRASIL, 2008).

⁶ Essas Escolas Técnicas vinculadas às universidades não gozam de autonomia, à semelhança dos Institutos Federais e não se equiparam às universidades. Elas ofertam cursos técnicos, mas subordinam-se às universidades às quais estão vinculadas (BRASIL, 2008).

⁷ O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais, porém a Lei define que sua área de atuação é na oferta de educação básica e licenciaturas (BRASIL, 2008).

origem possuem uma história de mais de um século. As 19 Escolas de Aprendizes Artífices, criadas no ano de 1.909 e implantadas em 1.910 pelo então governo de Nilo Peçanha foi o marco inicial de nascimento da REPCT no Brasil (FONSECA, 1961). A finalidade dessas escolas técnicas era oferecer capacitação técnica e intelectual, principalmente às classes com menor poder aquisitivo, e foram vinculadas à época ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 1909). Mirando o processo de industrialização então vivenciado pelo país, no ano de 1937 o Governo de Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus, buscando aliar ainda mais o ensino profissional às demandas mercadológicas apresentadas pelo setor industrial (BRASIL, 1937). Pouco mais de vinte anos depois, em 1959, essas instituições passaram por uma nova configuração legal, adquirindo o *status* de autarquias com a nomenclatura de Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 1959; RAMOS, 2014).

Na década de 1990 as Escolas Técnicas Federais passaram por mais uma mudança institucional, por meio de um processo que ficou conhecido como “cefetização”⁸, o que correspondeu à transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), por meio da Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994). Todavia, importa salientar que nem todas as Escolas Técnicas passaram à condição de CEFETs, visto que a legislação impunha uma série de requisitos para isso, o que nem todas preenchiam. Assim sendo, o denominado Sistema Nacional de Educação Tecnológica integrava CEFETs e Escolas Técnicas Federais. Até então, a autonomia que essas instituições (tanto CEFETs como Escolas Técnicas Federais) possuíam para atuação na oferta de cursos superiores era significativamente limitada, sendo reservado exclusivamente àquelas que haviam recebido autorização específica para essa finalidade (RAMOS, 2014). Em razão do exposto, a criação dos Institutos Federais, a partir da transformação dos CEFETs e das Escolas Técnicas Federais, tornou-se um marco muito importante na história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Os Institutos Federais figuram no sistema nacional de educação como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*.

⁸ Para mais informações, ver: Santos (2005), disponível em <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10840>>; Campello (2007), disponível em <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92/94>>.

Eles atuam nas diferentes modalidades de ensino e equiparam-se às universidades federais, em termos de organização acadêmica, gozando de autonomia para criação e extinção de cursos em sua área de atuação territorial (BRASIL, 2008; PACHECO, 2011).

As finalidades dos institutos federais foram estabelecidas desde o instante de sua criação, às quais estão assim definidas (BRASIL, 2008; PACHECO, 2011):

- ✓ ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- ✓ desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- ✓ promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- ✓ orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação⁹ do Instituto Federal;
- ✓ constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- ✓ qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- ✓ desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

⁹ Âmbito/espaço de atuação: “No que tange à implantação dos IF e posteriormente, à localização dos novos *campi* oriundos do plano de expansão da Rede Federal, tiveram como premissa primeira, o limite geográfico dos estados federados, ou seja, não há nenhum IF com campus fora do estado onde está sua reitoria. Outro critério foi a distribuição de seus *campi* considerando-se as mesorregiões socioeconômicas dos estados em razão da natureza da investigação dos institutos nas respectivas regiões” (AQUINO; PEREIRA, 2017, p. 12).

- ✓ realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- ✓ promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Aos Institutos Federais é reservado o direito (e responsabilidade) de ofertar cursos de educação básica e superior. Em matéria de nível superior, eles podem ofertar cursos tecnológicos, bacharelados, licenciaturas, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Outrossim, numa perspectiva mais genérica, buscando o cumprimento de suas finalidades, os institutos federais necessitam atuar no processo de desenvolvimento socioeconômico das regiões onde foram estabelecidos, pois sua criação foi produto da materialização de uma política pública que vincula a educação tecnológica com o território, mais especificamente com o setor produtivo (PACHECO, 2011). “Atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais”, no entendimento de Pacheco (2011, p. 20).

No tocante à oferta de educação superior (exclusivamente com relação aos cursos de bacharelados, licenciatura e tecnologia), entre os anos de 2017 a 2022 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ofertou uma média anual acima de oitenta mil vagas, conforme apresentado no Quadro 07.

Quadro 07 – Quantitativo de vagas ofertadas anualmente em cursos superiores ofertadas pela REFPCT (2017 a 2022)

Tipo de curso	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Bacharelado	29.362	25.636	30.078	24.091	31.525	31.768
Licenciatura	29.477	27.808	27.858	22.767	26.139	26.731
Tecnologia	29.150	25.108	26.940	22.507	25.563	27.078
Total	87.989	78.552	84.876	69.365	83.227	85.577

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023)

Pereira e Cruz (2019) salientam que os institutos federais, por meio de processos interativos estabelecidos com seu entorno, precisam compreender a realidade territorial na qual estão inseridos e empreender ações nos mais diversos ramos de sua atuação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico local, o que vem a ser possibilitado bastante em razão da abrangência territorial dos IFs em todo o território nacional. Ainda conforme Pereira e Cruz (2019), esse processo indutor do desenvolvimento socioeconômico, de cuja responsabilidade os institutos federais

estão imbuídos, deve “elevar a capacidade produtiva de geração de trabalho e renda, [...] contribuindo, dessa forma, para a integração e coesão social e produtiva de economias locais em escala nacional/internacional” (p. 13). Essa perspectiva está em comum acordo com as percepções de Vieira (2017, p. 283), para o qual “as IES têm sido avaliadas, portanto, sob uma ótica que as coloca como atores relevantes da transformação econômica e social, podendo influenciar de forma decisiva o desenvolvimento regional”.

As conexões entre os institutos federais e o tecido produtivo, na perspectiva de induzir o desenvolvimento socioeconômico, têm sido evidenciadas por meio de diversos estudos de cunho empírico (VIEIRA et al, 2014; MELO; SILVA, 2019; PERUCCHI; MUELLER, 2016; OLIVEIRA, 2019; BATISTA, 2013; GOMES, 2020).

Melo e Silva (2019) buscaram conhecer, por meio de dados do IPEA, as principais interações existentes entre as infraestruturas de pesquisas presentes nos institutos federais com outros atores organizacionais, principalmente com relação às empresas. Para os autores (MELO; SILVA, 2019), ainda é possível perceber um certo distanciamento entre a academia e o setor produtivo. Além disso, concernente aos relacionamentos dos IFs com pesquisadores de outros países, visando a internacionalização das instituições, ainda são poucos e de baixo impacto. Importa destacar, em contraposição, que “nota-se forte associação entre as pesquisas realizadas nas infraestruturas e a indústria de transformação, a qual possui estreita relação com os cursos técnicos, tecnológicos e de engenharia ofertados pelos IFs” (MELO; SILVA, 2019, p. 116). Vale ressaltar, todavia, que essa não é uma realidade genérica na maioria dos IFs. Nesse sentido, conforme as percepções de Peruchi e Mueller (2016), considerando as interações universidade-empresas-governo, os pesquisadores dos Institutos Federais possuem mais relacionamentos com o governo, em detrimento da relação universidade-empresa.

Na perspectiva da abordagem de Hélice Quíntupla, a pesquisa de Oliveira (2019) objetivou identificar as barreiras e os facilitadores para a promoção das interações universidade-empresa-governo-sociedade-sustentabilidade (hélice quíntupla) no IF Sudeste MG (Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais) e propor um modelo de avaliação da maturidade dessas interações, como um elemento-chave da transição para uma universidade empreendedora. Realizou-se uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, por meio de análise documental, observação participante e estudo de campo. O modelo de avaliação de maturidade

proposto demonstrou-se eficaz ao fortalecimento das interações do IF Sudeste MG com as demais instituições.

O estudo realizado por Batista (2013), o qual teve como campo de pesquisa o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), buscou verificar a percepção dos líderes dos grupos de pesquisa certificados pelo respectivo instituto, quanto ao fenômeno da interação universidade-empresa numa perspectiva do conceito de universidade empreendedora. O problema de pesquisa ficou delimitado da forma seguinte: “quais as características do fenômeno da Interação Universidade-Empresa estão presentes no âmbito dos grupos de pesquisa do Instituto Federal do Amazonas?” Algumas das principais motivações apontadas para a existência da interação universidade-empresa foram: o acesso à formação de pessoal, relacionado a contatos com pessoal experiente; o reconhecimento da universidade como reservatório de conhecimentos e potencial tecnológico; a existência de experiências com acordos cooperativos anteriores bem sucedidos; a disponibilidade de recursos financeiros voltados à cooperação e a redução de custos; a intensificação do aumento do relacionamento entre a ciência e tecnologia através da aplicação dos seus resultados; e também o retorno social através do reconhecimento do trabalho e melhoria da imagem da empresa, universidade e dos profissionais envolvidos. Os resultados evidenciaram pouca interação entre o IFAM e as empresas. Duas barreiras agrupavam os principais obstáculos impostos à interação universidade-empresa: a burocracia institucional; a fragilidade na comunicação e controle do processo de gestão. De forma geral, restou claro que o IFAM não carregava consigo características suficientemente fortes para ser considerado uma universidade empreendedora.

A preocupação quanto aos entraves e condicionantes no processo de interação entre o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e o setor produtivo, sob o contexto do Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (NMLCTI) foi um problema de pesquisa, do qual Gomes (2020) ocupou-se. De posse dos resultados, o autor condensou os entraves e condicionantes da interação IFSP-setor produtivo em quatro proposições teóricas: interação U-E (universidade-empresa) atuantes na transformação interna; interação U-E atuantes na influência da universidade sobre o setor produtivo e outros órgãos do governo; interações U-E na criação de novas sobreposições de ligações com as outras duas esferas da abordagem *Triple Helix*; interações U-E no efeito recursivo das três redes institucionais na própria universidade e na sua comunidade.

2.2.1 O Instituto Federal do Tocantins: a IES e sua região de entorno

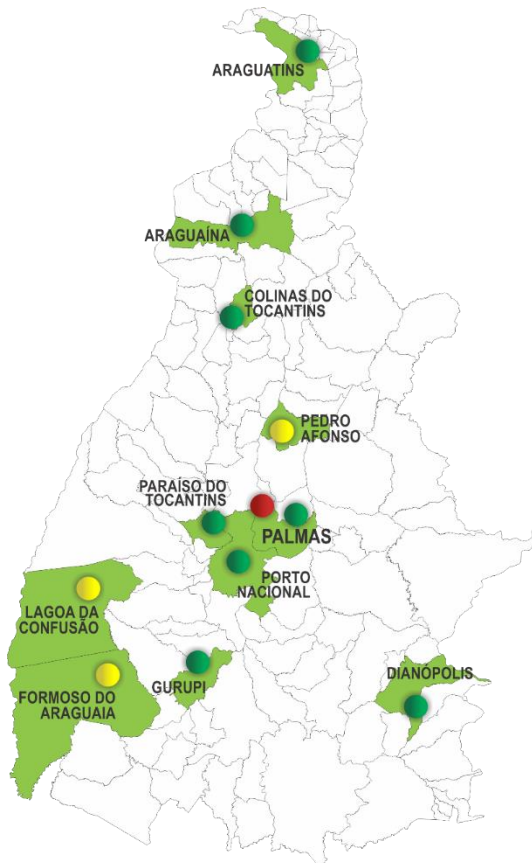
O Instituto Federal do Tocantins (IFTO) foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892/2008, por meio da integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (BRASIL, 2008; IFTO, 2022). Assim sendo, as raízes do IFTO foram fincadas a partir do ano de 1985, quando da criação da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (Decreto nº 91.673, de 20 de setembro de 1985), porém implantada somente em 23 de março de 1988. Já a Escola Técnica Federal de Palmas foi criada pela Lei nº 8.670 de 30 de junho de 1993, mas foi efetivamente implantada após um período de dez anos (10 de março de 2003).

A atual estrutura do IFTO é composta por um total de 12 unidades distintas, sendo 11 *campi* (dos quais, três são *campi* avançados¹⁰) e a reitoria (localizada em Palmas-TO): Campus Araguaína, Campus Araguatins, Campus Avançado Formoso do Araguaia, Campus Avançado Lagoa da Confusão, Campus Avançado Pedro Afonso, Campus Colinas do Tocantins, Campus Dianópolis, Campus Gurupi, Campus Palmas, Campus Paraíso do Tocantins e Campus Porto Nacional. Para oferta de educação à distância, o IFTO conta um total de 19 polos EAD distribuídos de norte a sul do estado. A Figura 03 apresenta o posicionamento geográfico das referidas unidades.

Figura 03 – Posicionamento geográfico das unidades do IFTO no território tocantinense¹¹

¹⁰ A Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, do Ministério da Educação (BRASIL, 2013), apresenta o conceito de campus avançado, em relação aos demais campi: eles devem estar vinculados administrativamente a um outro campi ou à reitoria, isto é, sua autonomia é limitada, em certa medida, pelas decisões da unidade à qual está vinculado; são criados, preferencialmente, para dedicação às atividades de ensino e extensão, ficando a pesquisa mais a cargo dos outros campi; ofertam, prioritariamente, cursos técnicos e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

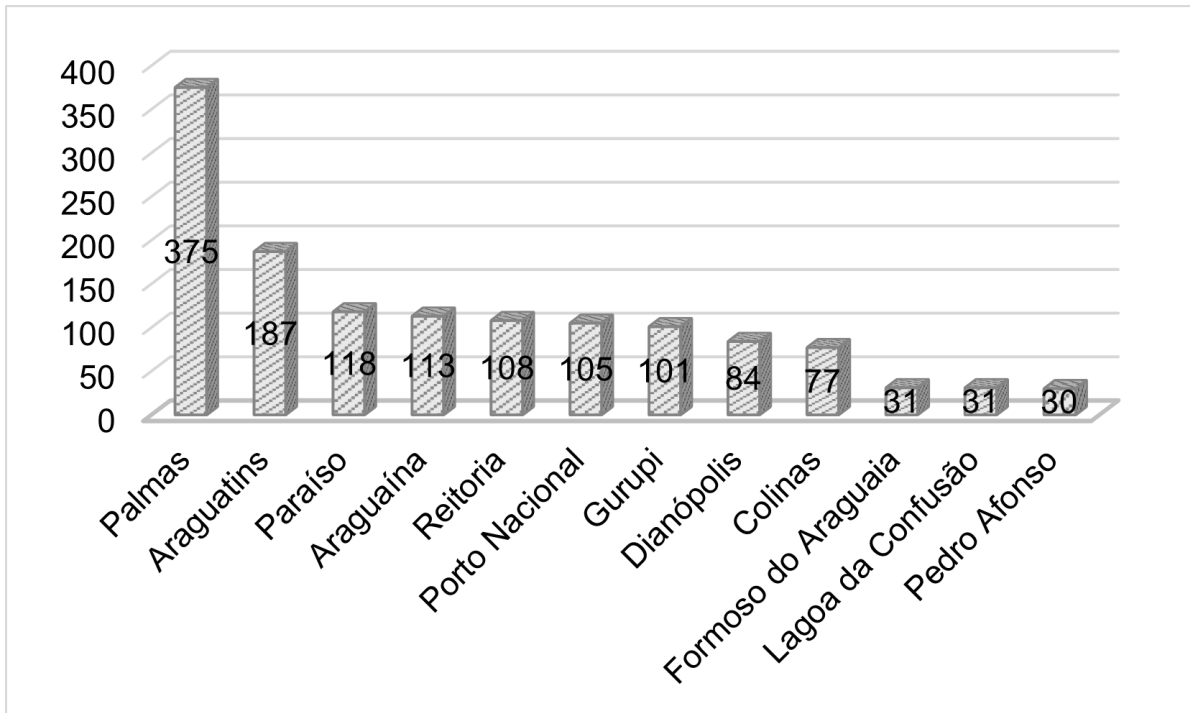
¹¹ Os pontos destacados na cor amarela representam os três campi avançados; o ponto em vermelho, localizado na cidade de Palmas, representa a reitoria da IES.



Fonte: IFTO (2022).

Com relação à força de trabalho disponível, o Gráfico 03 apresenta o quantitativo total de servidores da IES Caso (docentes e técnicos administrativos), conforme a respectiva unidade de lotação.

Gráfico 03 – Quantitativo de servidores conforme unidades de lotação do IFTO



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023)

A maior força de trabalho da instituição, em termos quantitativos, está localizada em Palmas, que também é a maior unidade em termos de cursos ofertados. Os três últimos *campi* que aparecem na sequência da esquerda para a direita (Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Pedro Afonso) contam com um número bastante reduzido de servidores porque se tratam de *campi* avançados (esses *campi* são assessorados diretamente pela reitoria em diversos aspectos, justamente por contarem com uma estrutura reduzida de pessoal disponível).

A respeito das vagas anualmente ofertadas nos cursos superiores de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia), entre 2017 e 2022, o IFTO disponibilizou uma média anual de 1.800 vagas. O Quadro 08 apresenta o quantitativo de vagas ofertado pela IES no período mencionado, com detalhamento por unidade ou campus.

Quadro 08 - Vagas ofertadas nos cursos superiores do IFTO (2017 a 2022)

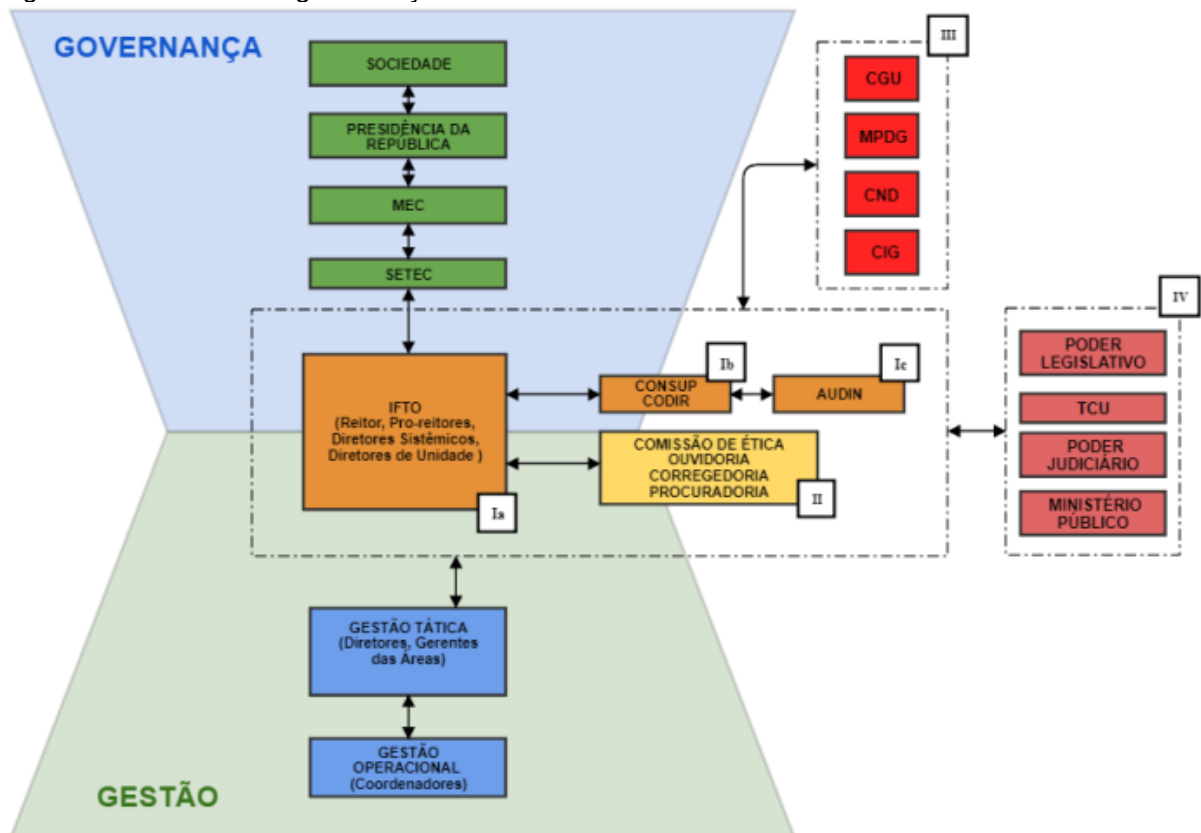
Campus	Vagas anuais					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Campus Araguaína	85	82	82	80	82	81
Campus Araguatins	123	119	131	130	132	126
Campus Avançado Lagoa da Confusão	-	-	47	40	42	43
Campus Avançado Pedro Afonso	-	-	50	40	40	47
Campus Colinas do Tocantins	90	90	130	71	80	71
Campus Dianópolis	84	80	83	79	90	81
Campus Gurupi	116	115	162	154	180	158

Campus Palmas	621	652	650	1.002	684	678
Campus Paraíso do Tocantins	200	200	206	199	209	1.211
Campus Porto Nacional	162	161	160	161	200	203
Total	1.491	1.499	1.701	1.956	1.739	2.699

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023)

Quanto à estrutura de governança da IES Caso, essa sistematização é apresentada na Figura 04.

Figura 04 – Estrutura de governança do IFTO



Fonte: IFTO (2022)¹²

O CONSUP e o CODIR constituem os dois colegiados principais que integram a estrutura de governança e que são internos à instituição. O CONSUP conta com a seguinte composição (IFTO, 2019a), com direito a voto¹³:

I - o reitor, como presidente;

II - representação de 1/3 (um terço) do número de *campi*, destinada aos servidores docentes, sendo o mínimo de 2 (dois) e o máximo de 5 (cinco) representantes e igual número de suplentes, eleitos por seus pares, na forma regimental;

III - representação de 1/3 (um terço) do número de *campi*, destinada ao corpo discente, sendo o mínimo de 2 (dois) e o máximo de 5 (cinco) representantes e igual número de suplentes, eleitos por seus pares, na forma regimental;

IV - representação de 1/3 (um terço) do número de *campi*, destinada aos servidores técnico-administrativos, sendo o mínimo de 2 (dois) e o máximo de 5 (cinco) representantes e igual número de suplentes, eleitos por seus pares, na forma regimental;

V - 2 (dois) representantes dos egressos e igual número de suplentes;

VI - 6 (seis) representantes da sociedade civil, sendo 2 (dois) indicados por entidades patronais, 2 (dois) indicados por entidades dos trabalhadores e 2 (dois) representantes do setor público ou de empresas estatais indicados pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. (Redação dada pela Resolução nº 55/2019/CONSUP/IFTO, de 21 de agosto de 2019);

VII - 1 (um) representante e 1 (um) suplente do Ministério da Educação designados pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. (Redação dada pela Resolução nº 55/2019/CONSUP/IFTO, de 21 de agosto de 2019);

¹² Significado das siglas: MEC (Ministério da Educação e Cultura); SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica); CGU (Controladoria Geral da União); MPGD (Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão); CND (Conselho Nacional de Desburocratização); CIG (Comitê Interministerial de Governança); CONSUP (Conselho Superior); CODIR (Colégio de Dirigentes); AUDIN (Auditoria Interna); TCU (Tribunal de Contas da União).

¹³ Todos os ex-reitores do IFTO são membros vitalícios do Conselho Superior, sem direito a voto.

VIII - Representação de 1/3 (um terço) do número de membros do Colégio de Dirigentes, sendo o mínimo de 2 (dois) e o máximo de 5 (cinco), e igual número de suplentes, eleitos por seus pares, na forma regimental.

Um fato notável na composição do Conselho Superior é que apenas seis vagas são destinadas aos atores externos à instituição. Dessas seis vagas, mais de 30% são indicadas pela própria IES Caso.

O CODIR não conta com membros externos à IES. Os membros do CODIR com direito a voto¹⁴ são os seguintes (IFTO, 2019a):

I - o reitor, como presidente;

II - os pró-reitores; e

III - os diretores-gerais dos campi e diretores dos campi avançados.

Atualmente, a estrutura de governança da extensão acadêmica da instituição confunde-se com a estrutura de governança da própria IES, de forma geral. Não há, por exemplo, um Comitê (consultivo e/ou deliberativo) especializado em matéria de extensão acadêmica. Todas as demandas de impacto estratégico devem ser discutidas ou aprovadas no CODIR e/ou CONSUP. Este se reúne a cada três meses e aquele se reúne a cada dois meses, ordinariamente.

O IFTO disponibiliza um portfólio de cursos, incluindo diversas modalidades e níveis educacionais: cursos técnicos, cursos de graduação, cursos de pós-graduação (especialização e mestrado) e cursos EAD. O Quadro 09 traz um detalhamento dos cursos de graduação ofertados pelo IFTO, conforme a base de dados da Plataforma Nilo Peçanha (ano 2022).

Quadro 09 – Cursos superiores de graduação ofertados pelo IFTO (ano base 2022)

CAMPUS	NOME DO CURSO	MODALIDADE (bacharelado, tecnológico ou licenciatura)	MODALIDADE (presencial ou EAD)
Campus Araguaína	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnológico	Presencial
	Gestão da Produção Industrial	Tecnológico	Presencial
Campus Araguatins	Ciências Biológicas	Licenciatura	Presencial
	Computação	Licenciatura	Presencial
	Engenharia Agrônômica	Bacharelado	Presencial
Campus Avançado Lagoa da Confusão	Engenharia Agrônômica	Bacharelado	Presencial

¹⁴ Todos os representantes das diretorias sistêmicas do IFTO têm reservado o direito de participação nas reuniões do Colégio de Dirigentes, sem direito a voto.

Campus Colinas do Tocantins	Computação	Licenciatura	Presencial
	Engenharia Agrônômica	Bacharelado	Presencial
Campus Dianópolis	Computação	Licenciatura	Presencial
	Engenharia Agrônômica	Bacharelado	Presencial
Campus Gurupi	Engenharia Civil	Bacharelado	Presencial
	Gestão Pública	Tecnológico	Presencial
	Produção de Grãos	Tecnológico	Presencial
	Teatro	Licenciatura	Presencial
Campus Palmas	Educação Física	Licenciatura	Presencial
	Engenharia Agrônômica	Bacharelado	Presencial
	Engenharia Civil	Bacharelado	Presencial
	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Presencial
	Física	Licenciatura	Presencial
	Gestão de Turismo	Tecnológico	Presencial
	Gestão Pública	Tecnológico	Presencial
	Letras – Língua Portuguesa	Licenciatura	Presencial
	Matemática	Licenciatura	Presencial
	Secretariado	Tecnológico	Presencial
	Sistemas para Internet	Tecnológico	EAD
	Pedagogia e EPT*	Licenciatura	EAD
	Gestão do Agronegócio*	Tecnológico	Presencial
Campus Paraíso do Tocantins	Zootecnia	Bacharelado	Presencial
	Administração	Bacharelado	Presencial
	Alimentos	Tecnológico	Presencial
	Gestão da Tecnologia da Informação	Tecnológico	Presencial
	Matemática	Licenciatura	Presencial
	Química	Licenciatura	Presencial
	Segurança Pública	Tecnológico	EAD
Campus Nacional Porto	Sistemas de Informação	Bacharelado	Presencial
	Administração	Bacharelado	Presencial
	Computação	Licenciatura	Presencial
	Logística	Tecnológico	Presencial
	Pedagogia	Licenciatura	Presencial
Campus Pedro Afonso	Sistemas de Informação	Bacharelado	Presencial
	Engenharia Agrônômica	Bacharelado	Presencial

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023)

Do exposto no Quadro 09, evidencia-se que o IFTO atua na formação de tecnólogos, bacharéis e licenciados. Justifica-se o fato de o maior número de cursos serem voltados para a formação de professores em razão do cumprimento da Lei que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a qual determina um percentual mínimo de vagas destinada aos cursos de licenciatura no âmbito dos Institutos Federais (BRASIL, 2008).

Fazendo uma conexão entre o ensino superior ofertado no IFTO (Quadro 09) com as atividades econômicas de forma geral, nota-se forte inclinação da instituição, em termos numéricos, para a oferta de cursos destinados à formação de profissionais no ramo do agronegócio, da tecnologia da informação e da área de gestão. Tendo em conta a necessária aproximação dos IFs com o setor produtivo local (BRASIL, 2008), faz sentido o esforço envidado pela instituição na oferta da maioria de seus cursos

nas três áreas citadas, uma vez que o setor agropecuário, em paralelo com o setor de comércio e serviços¹⁵, domina a maior parte das atividades econômicas do Estado do Tocantins (FEITOSA, 2019; MELO; OLIVEIRA, 2020). Sobre a força dos setores de comércio/serviços e da atividade agropecuária, Nascimento, Souza e Oliveira pontuam o seguinte:

O comércio e a agropecuária são a base da economia tocantinense e encontram-se em plena expansão, tanto para o mercado interno quanto para o mercado externo. O agronegócio tem impulsionado a economia tocantinense com recordes consecutivos de hiper-superávits primários, sendo a soja um dos principais produtos, destacando-se também a carne bovina, que impulsionam a agropecuária estadual (NASCIMENTO; SOUZA; OLIVEIRA, 2021).

As cadeias produtivas do arroz, da carne bovina, da piscicultura, da silvicultura, da soja e do milho, da avicultura, dos lácteos e da suinocultura constituem as principais no ramo do agronegócio tocantinense (NASCIMENTO; SOUZA; OLIVEIRA, 2021). O grande desafio atualmente a ser enfrentado pela economia tocantinense é a necessidade de agregação de valor aos produtos do agronegócio, investindo no processamento das matérias-primas, em substituição à venda ou exportação de produtos *in natura* (ALVES; OLIVEIRA, 2019; OLIVEIRA; ALVES, 2022).

Se, por um lado, o setor agropecuário vem conquistando cada vez mais um amplo espaço no cenário econômico tocantinense, a mesma coisa não se pode afirmar com relação ao setor industrial. A indústria apresenta, ainda, um dinamismo pouco expressivo entre as atividades econômicas do Estado do Tocantins. Outrossim, a grande maioria do tecido industrial no estado é constituído por microempresas (ME), somando-se um percentual de 63,4% do setor, conforme a FIETO (2018). Ainda conforme a FIETO, o estado possui 21% de microempreendedores individuais (MEIs), 10% de empresas de pequeno porte (EPP), 4,2% de empresas de médio porte (EMP) e 1,3% de empresas de grande porte (EGP). O maior destaque do setor, do ponto de vista de seus respectivos segmentos, é para a área de construção civil, conforme apresenta o Gráfico 04.

Gráfico 04 – Distribuição da indústria do Tocantins por segmento

¹⁵ O setor de serviços é fortemente influenciado pela Administração Pública.



Fonte: FIETO (2018).

Outros dados são importantes para compreensão do setor industrial, conforme constante a seguir (FIETO, 2018):

- ✓ Nível de escolaridade dos empresários do setor industrial: 5,2% possuem ensino fundamental incompleto; 10% possuem ensino fundamental completo; 44,7% possuem ensino médio completo; 0,5% possui algum curso técnico completo; 6% possuem ensino superior incompleto; 1,2% possuem alguma pós-graduação (*lato sensu ou stricto sensu*);
- ✓ Quanto à faixa etária, a maioria dos empresários do setor industrial possuem idade entre 18 e 45 anos: 10% estão na faixa etária entre 19 a 29 anos; 50% possuem de 30 a 45 anos; 33% possuem entre 46 a 60 anos; 7% possuem mais de 60 anos;
- ✓ A maioria do empresariado da indústria é formada por homens, que representa 80% desse público, contra 20% de mulheres.

A baixa dinamização do setor industrial no Estado do Tocantins é uma realidade que se soma a outros agravantes, especialmente no que concerne ao nível de escolaridade do empresariado (menos de 10% dos empresários do setor, conforme dados do ano de 2018, possuíam algum curso de nível superior).

Em síntese, a atual seção dedicou-se à apresentação dos principais elementos caracterizadores das temáticas seguintes: (I) ensino superior no contexto brasileiro;

(II) o escopo de atuação dos IFs e sua interação com os atores externos; (III) atividades acadêmicas e região de entorno do Instituto Federal do Tocantins.

Quanto ao ensino superior no Brasil, inicialmente, apresentou-se a composição e os principais fatos que deram origem a esse nível de ensino no país, que foi marcado pela demora no início da oferta e pela insuficiência de vagas. Programas governamentais como o FIES, o PROUNI, o REUNI e a UAB foram responsáveis pela pulverização do ensino superior, com significativo aumento do número de cursos e vagas em todas as regiões brasileiras. Apesar desse importante processo de expansão e interiorização da educação superior no país, conforme visto, o Brasil ainda se encontra em uma posição bastante ruim, se comparado ao demais países membros da OCDE.

A partir dos resultados do Censo da Educação Superior do ano 2021, de responsabilidade do INEP, foram apresentados dados em relação às IES ofertantes (públicas ou privadas), quantitativo de matrículas, modalidades de oferta (presencial ou EAD). Além disso, apresentou-se ainda as formas de credenciamento das IES brasileiras, que são classificadas como faculdades, centro universitários ou universidades.

A segunda parte desta seção tratou a respeito dos Institutos Federais. Essas instituições foram criadas em 2008, a partir da junção e expansão de diversas outras instituições de educação federais já existentes (EAFAs, CEFETs e Escolas Técnicas Federais). Além de um breve histórico do surgimento dos IFs, foram apresentados os seus níveis de atuação (desde a educação básica até o ensino superior de graduação e pós-graduação), assim como suas respectivas finalidades, com destaque para a necessidade de aderência ao território (conexão como os arranjos produtivos locais).

Por força de lei, os IFs equiparam-se às universidades federais em termos de regulação, avaliação e supervisão e gozam de autonomia administrativa, orçamentária, patrimonial e disciplinar. A subseção encerrou apresentando alguns estudos empíricos nos quais os IFs figuravam como ofertantes de terceira missão.

A terceira e última parte desta seção teve o Instituto Federal do Tocantins e o Estado do Tocantins como protagonistas.

Quanto ao IFTO foram apresentadas informações a respeito de sua origem, as unidades ou *campi* que compõem sua estrutura, sua força de trabalho, bem como a estrutura de governança da instituição. Além disso, constam informações a respeito dos cursos de graduação ofertados pela IES, distribuídos em seus onze *campi*. Os

cursos destinados a formação de profissionais das Ciências Agrárias são o maior destaque da instituição, com presença marcante na maioria das unidades que compõe a IES, situação essa que dialoga diretamente com o perfil socioeconômico do Estado do Estado do Tocantins, pois trata-se de um estado brasileiro que apresenta forte inclinação para o setor agrário.

Em face do exposto, considerando a importância das IES para o desenvolvimento socioeconômico das regiões e as relações que elas estabelecem nos sistemas de inovação e, mais especificamente, considerando o papel do IFTO e as características da extensão acadêmica ofertada por essa instituição, sobretudo em sua relação com o setor produtivo, algumas questões parecem carecer de maiores esclarecimentos:

- De que forma a extensão acadêmica promovida pela IES está se conectando (ou não) com o setor produtivo?
- Como essa extensão influencia o setor produtivo na região de entorno da IES?
- As preocupações em torno da governança da interação estão presentes na relação da IES com o setor produtivo?
- Quais os pontos fracos e/ou fragilidades estão vinculados a essa relação?

A partir do problema de pesquisa, que inclui tanto os questionamentos anteriores como outros mais, por meio de um processo metodológico, que será mais bem discriminado na seção a seguir, este trabalho buscou apresentar dados empíricos, assim como uma discussão teórica inerente a esses dados, cuja produção acadêmica integra a agenda de pesquisas no campo da terceira missão do ensino superior.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS PELO PESQUISADOR

A presente seção descreve os procedimentos metodológicos utilizados durante a realização da pesquisa, isto é, o estudo de caso. Três partes principais compõe a presente seção: (I) a primeira parte trata de questões gerais da pesquisa; (II) a segunda parte descreve os procedimentos de coleta de dados; (III) a terceira parte abriga os pontos principais a respeito do tratamento e dos procedimentos de análise dos dados.

3.1 Procedimentos metodológicos: visão geral

A presente pesquisa, quanto à abordagem, é qualitativa; quanto à natureza, é uma pesquisa básica; quanto aos objetivos, é exploratória e descritiva; quanto aos procedimentos técnicos, utilizou-se o método de estudo de caso único (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto ao caráter qualitativo do estudo, Triviños (1987) ressalta que se trata de um tipo de pesquisa que está mais preocupada com a essência dos fenômenos do que com sua aparência. Logo, volta-se para a compreensão das origens do fenômeno, suas alterações ao longo do tempo e possíveis consequências. Outrossim, ao inferir que uma pesquisa é do tipo qualitativa (classificação quanto à abordagem do problema), entende-se estarem presentes os seguintes elementos caracterizadores: ter o ambiente natural como fonte de dados, utilização de dados descritivos, preocupação com o processo e olhar voltado para os significados (BOGDAN; BIKLEN, 2003). Para Minayo *et al* (2005, p. 74), uma vez utilizado o método qualitativo, “trabalha-se com atitudes, crenças, comportamentos e ações, procurando-se entender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido a suas experiências e ao mundo em que vivem”.

Uma pesquisa de natureza básica, conforme definido por Prodanov e Freitas (2013, p. 51) refere-se a um estudo cujo objetivo é “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista”.

Do ponto de vista dos objetivos, uma pesquisa do tipo exploratória é aquela em que o pesquisador busca maior familiaridade com o assunto cujos estudos ainda se encontram em fases preliminares (GIL, 2002; PRODANOV; FREITAS, 2013). Assim, a realização de estudos exploratórios para no contexto da presente pesquisa é pertinente, tendo em vista que a criação dos Institutos Federais ocorreu recentemente,

isto é, no ano de 2008, (BRASIL, 2008), embora originando-se a partir de uma trajetória mais longa (Escoas Técnicas). Considerando a nova configuração dessas IES (Institutos Federais), faz-se necessário maiores reflexões a respeito da relação delas com o setor produtivo. Ainda quanto aos objetivos, conforme salientado anteriormente, realizou-se uma pesquisa descritiva, pois visava caracterizar um fenômeno social (PRODANOV; FREITAS, 2013), isto é, a terceira missão efetivada pelo Instituto Federal do Tocantins em benefício do setor produtivo. Conforme Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa do tipo descritiva é bastante empregada na área das ciências sociais e ela preocupa-se em classificar, explicar e interpretar fatos que ocorrem, sem a interferência do pesquisador.

Concernente ao estudo de caso, que foi o procedimento técnico empregado nesta pesquisa, Gil (2002, p. 77) o define como “um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Outrossim, pode ser compreendido como um estudo empírico por meio do qual se busca informações inerentes a um fenômeno do mundo real, cujas limites entre esse fenômeno e o seu contexto ainda não se encontram plenamente delineados (YIN, 2001). Para a operacionalização do estudo de caso, conforme Yin (2001, p. 105) pode o pesquisador utilizar-se de diversas fontes de evidências, tais como “documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos”. No caso específico da presente pesquisa, utilizou-se a análise documental e as entrevistas como meio de acesso às informações necessárias.

Para os fins deste estudo, optou-se por trabalhar com a entrevista por pautas, que, segundo Gil (2008, p. 112) “apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”. Essa relação de pontos constitui a pauta definida pelo pesquisador. À medida que o entrevistado se afasta da pauta, em razão de sua liberdade para responder as perguntas, o entrevistador procura intervir, sempre de forma sutil, visando retorno à pauta definida.

3.2 Procedimentos metodológicos: coleta de dados

Conforme salientado anteriormente, a pesquisa empírica foi realizada por meio de um estudo de caso, que lançou mão de dois instrumentos, a análise documental e

as entrevistas por pauta. As subseções seguintes apresentam o detalhamento da coleta de dados para cada um desses dois instrumentos empregados.

3.2.1 Primeira fase da coleta de dados: formação do *corpus* da análise documental

A análise documental contribuiu, na fase inicial de coleta de dados, de forma exploratória, para o estabelecimento dos primeiros contatos com a terceira missão realizada pelo IFTO, no campo da extensão acadêmica. Esta fase ocorreu entre os meses de julho de 2022 até março de 2023¹⁶. Gil (2008), propõe que a realização de uma pesquisa documental, quanto aos passos a serem seguidos, é semelhante à pesquisa bibliográfica, isto é, faz-se necessário a busca dos documentos, a extração das principais informações e a realização da respectiva análise.

Os documentos utilizados foram os seguintes: propostas de extensão efetivadas entre 2019 e março de 2023; normas e regulamentos que tratam da extensão acadêmica na IES Caso (normas nacionais e internas da instituição); Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024.

O recorte temporal, incluindo apenas os projetos realizados a partir de 2019, ocorreu porque trata-se do período em que a IES Caso começou a utilizar a Plataforma SUAP para fins de gerenciamento da extensão acadêmica. Em razão da dificuldade de acesso aos projetos anteriores a 2019 (visto que não havia uma sistemática única de gerenciamento dos projetos em toda a instituição) justificou-se a exclusão dos projetos desenvolvidos pela IES anteriores a 2019.

Alguns critérios de inclusão e exclusão foram estabelecidos para a escolha dos documentos a serem analisados. Critérios de inclusão: estar em período de vigência (quando se tratava de normas nacionais e internas da IES Caso); tratar especificamente da extensão acadêmica ou influenciá-la de alguma forma; ter sido executados entre janeiro de 2019 e março de 2023 (no caso dos projetos de extensão); somente projetos de extensão cujos beneficiários integram o setor produtivo. Critérios de exclusão: normas não vigentes no período da coleta de dados; projetos de extensão cujos beneficiários não integravam o setor produtivo; projetos de extensão cujos relatórios de conclusão não haviam sido incluídos ainda na Plataforma

¹⁶ A extensão da coleta de dados por todo esse período (cerca de nove meses) ocorreu para que os projetos de extensão executados em 2022 pudessem ser inseridos na análise documental, inclusive com o seu respectivo relatório de conclusão do projeto.

SUAP no instante da coleta de dados; projetos cadastrados fora da Plataforma SUAP ou anteriores a 2019. Para os fins de realização do presente estudo foram analisados 36 projetos de extensão, desenvolvidos pela IES junto ao setor produtivo.

O Quadro 10 apresenta as questões norteadoras que direcionaram a extração dos dados na análise documental, com os respectivos documentos analisados.

Quadro 10 – Questões norteadoras e respectivos documentos-fonte

Questões norteadoras que direcionaram a análise	Localização das informações na análise documental (documentos analisados)
Qual a concepção de extensão acadêmica e como essa concepção se relaciona com a terceira missão acadêmica da IES?	* Normas nacionais às quais a IES encontra-se submetida: Lei 11.892/2008; Lei 13.005/2014; Resolução MEC/CNE/CES 07/2018; Portaria MEC/CNE/SETEC 299/2022. * Normas internas elaboradas pela própria IES: Resolução IFTO nº 87/2019 (Regulamenta as atividades de extensão da IES); Resolução nº 28/2021 (Regulamenta a curricularização da extensão na IES).
Quem são os atores que promovem a extensão acadêmica no âmbito do IFTO (professores, técnicos administrativos, estudantes, outros)? OBS: A partir dessas informações foi possível definir alguns sujeitos (professores/TAEs ¹⁷) que foram abordados para participar da etapa de entrevistas.	* Projetos de extensão executados e finalizados entre 2019 e 2023
Quem são os atores beneficiários da extensão acadêmica no setor produtivo (setor primário [extrativismo], setor secundário [indústria de transformação], setor terciário [comércio e serviços])?	* Projetos de extensão executados e finalizados entre 2019 e 2023
Quais os tipos de atividades de extensão ofertadas ao setor produtivo?	* Projetos de extensão executados e finalizados entre 2019 e 2023
Como ocorre a governança da interação IES/Setor produtivo, via extensão acadêmica, no IFTO? ➢ Princípio da participação e equidade; ➢ Princípio da transparência	* Resolução IFTO nº 87/2019 (Regulamenta as atividades de extensão da IES); Resolução nº 28/2021 (Regulamenta a curricularização da extensão na IES) * PDI IFTO (2020 a 2024) * Resolução 51/2016 (Estabelece a Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação do IFTO)
Resultados (benefícios) a partir da promoção da extensão acadêmica? (inovação, geração/fortalecimento de negócios, bens ou serviços criados, etc.)	* Projetos de extensão executados e finalizados entre 2019 e 2023
Formas de conexão estabelecidas?	* Projetos de extensão executados e finalizados entre 2019 e 2023

¹⁷ Técnicos Administrativos em Educação

Fonte: Elaboração própria (2023)

3.2.2 Segunda fase da coleta de dados: entrevistas

A segunda fase da coleta de dados deu-se por meio da realização das entrevistas. É conveniente ressaltar que o termo “segunda fase” indica apenas que a realização destas se deu com base nos projetos de extensão anteriormente incluídos na pesquisa documental, isto é, o convite para participação nas entrevistas foi direcionado exatamente aos extensionistas cujos projetos foram incluídos na análise documental (coordenadores desses projetos). Porém, em diversos momentos, a análise documental e as entrevistas ocorreram de forma paralelas.

Além dos coordenadores dos projetos, conforme salientado anteriormente, foram realizadas entrevistas com outros atores: coordenadores dos setores de Extensão nos *campi*; Responsável Técnico (RT)¹⁸ pela extensão, nos campi onde não existe a figura do coordenador do setor de extensão; e Pró-Reitor de Extensão. O Quadro 11 apresenta de forma mais detalhada os parâmetros considerados na de coleta de dados das entrevistas.

Quadro 11 – Detalhamento do trabalho de campo: entrevistas

Parâmetro observado	Detalhamento do parâmetro
Questões norteadoras para fins de elaboração dos roteiros de entrevistas	Como se dá o engajamento do setor produtivo nas ações de extensão?
	Como se efetiva a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão?
	Quais as vantagens auferidas pelo setor produtivo a partir das ações de extensão promovidas pelo IFTO?
	Como ocorre a governança das ações de extensão realizadas pelo IFTO junto ao setor produtivo: capacidade de resposta, transparência, equidade e participação, melhoria regulatória.
	Quais os resultados perceptíveis gerados pela extensão acadêmica do IFTO junto ao setor produtivo? (inovação, geração/fortalecimento de negócios, bens ou serviços criados, etc.)
	Quem são os beneficiários da extensão acadêmica (setor produtivo)?

¹⁸A figura do RT, como representante do Setor de Extensão, encontra-se presente atualmente na estrutura do IFTO em três *campi*, que são considerados Campus Avançados, cuja estrutura de pessoal é mais reduzida e por isso não conta com a figura de um coordenador, com função gratificada.

	De que forma acontece a motivação ao engajamento dos servidores nas ações de extensão?
	Quais são as políticas de extensão acadêmicas implementadas pelo IFTO junto ao setor produtivo e quem são os responsáveis por essa implementação? [A partir dessas informações será possível definir alguns sujeitos (professores/TAEs, pessoal externo) que participarão da pesquisa]
Participantes das entrevistas ¹⁹	Extensionistas: 15 OBS: Ao todo, foram convidados 36 extensionistas. Porém, somente 15 concordaram em participar das entrevistas.
	Coordenadores de extensão ou RTs de extensão nos <i>campi</i> : 5 OBS: Ao todo, foram convidados 11 coordenadores/RTs, mas somente 5 concordaram em participar das entrevistas.
	Pró-Reitor de Extensão: 1
Formato de realização das entrevistas	*Uma entrevista presencial (gravada) *Vinte entrevistas realizadas de forma remota, via Google Meet (gravadas)
Tipo de entrevista	Entrevista por pauta (GIL, 2008)
Período de realização das entrevistas	Novembro de 2022 a junho de 2023
Tempo de duração das entrevistas	Em média, 45min cada uma

Fonte: Elaboração própria (2023)

3.3 Estratégias de tratamento e análise dos dados

Após a coleta, os dados passaram pela fase de tratamento, isto é, preparação para posterior análise de conteúdo.

Quanto ao tratamento dos dados para efetivação da análise documental, adotou-se três passos, conforme orienta Gil (2008): (I) verificação da aderência (ou não) dos documentos aos critérios de inclusão e exclusão pré-definidos anteriormente; (II) identificação de cada documento visando facilitar sua exploração no interior do

¹⁹ Houve esforço por parte desse pesquisador no sentido de incluir o setor produtivo (atores externos) como sujeitos/participantes desta pesquisa. Conforme constava no projeto de pesquisa, a indicação de atores externos deveria partir dos extensionistas entrevistados, pois foram esses profissionais que estabeleceram contatos com os atores externos de forma direta, durante a execução dos projetos. Porém, dos 15 extensionistas entrevistados, somente 4 indicaram algum ator externo. Foi enviado convite para os 4 indicados, porém apenas um atendeu ao convite e concedeu a entrevista. Dada o quantitativo muito pequeno de resposta (apenas um entrevistado), foi tomada a decisão de dar continuidade ao estudo sem a participação dos atores externos.

Software de análise qualitativa, bem como a garantia de sigilo, no caso dos projetos analisados; (III) inclusão (ou *upload*) dos respectivos documentos no *Software NVivo*. A codificação recaiu sobre as propostas de extensão, as quais receberam os seguintes códigos alfanuméricos: Prop (indicando que se tratava de uma proposta de extensão), seguido de uma numeração sequencial (01 a 36). Logo, as propostas vão desde a Prop01 até a Prop36. Os demais documentos não receberam nenhum código específico, visto que não exigiam nenhum sigilo e, portanto, foram identificados no *Software* pelo respectivo nome ou número da norma.

Semelhante ao que foi realizado com o conjunto de documentos, as entrevistas também necessitaram de um tratamento inicial, que precedeu a respectiva análise de conteúdo no *Software*: (I) transcrição integral das gravações, o que ocorreu com o suporte da ferramenta gratuita “Transcrição por Voz”, disponível no *Google Docs* (com posterior adequações e correções ortográficas realizadas pelo próprio pesquisador); (II) identificação de cada entrevista com um código específico, visando facilitar a exploração destas no interior do *Software*, em etapa posterior, bem como a garantia de sigilo dos informantes; (III) inclusão (ou *upload*) de todas as transcrições para o *Software NVivo*. As seguintes codificações foram adotadas para identificação das entrevistas no interior do *Software* e neste trabalho de tese:

- ✓ Entrevistas com os extensionistas: EXT001 até EXT015.
- ✓ Entrevistas com os coordenadores dos setores de extensão ou RTs de extensão (nos *campi* avançados): CDEXT01 até CDEXT05 (visto que os coordenadores e RTs exercem as mesmas funções, não houve distinção na codificação de ambas as entrevistas).
- ✓ Entrevista com o Pró-Reitor: PROEX-IFTO (neste caso, a codificação visava mais uma padronização do trabalho do que o sigilo do informante)²⁰.

A efetivação da análise de conteúdo se deu a partir das orientações de Bardin (2016) e Franco (2005). Para Bardin (2016), “não existe o ponto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base”, isto é, não se fala em um tipo único de análise de conteúdo, mas em diversas técnicas que, à medida da

²⁰ O entrevistado foi devidamente informado da impossibilidade de garantia de sigilo (apesar de seu nome não ter sido mencionado em parte alguma deste trabalho). Houve plena concordância do entrevistado em fornecer a entrevista, mesmo sendo informado que não havia garantia de sigilo.

necessidade do pesquisador, vai se adequando com a finalidade de cumprimento dos objetivos propostos na pesquisa. Destarte, a autora sustenta que a técnica de análise de conteúdo, para se adequar ao domínio e objetivos pretendidos pelo pesquisador, “tem que ser reinventada a cada momento”. A Figura 05 apresenta as etapas de uma análise de conteúdo, conforme Bardin, as quais foram observadas na efetivação deste trabalho.

Figura 05 – Etapas da análise de conteúdo.



Fonte: Adaptado de Bardin (2016)

Durante o processo de análise, foi utilizado o *Software NVivo 14*. Entre outros possíveis benefícios, a utilização do software facilitou o trabalho de organização, visualização, revisitação e compreensão dos dados coletados. Conforme salienta Souza Neto *et al* (2019), um *software* de análise qualitativa pode beneficiar o trabalho de pesquisa em quesitos tais como, confirmabilidade, credibilidade e diminuição de vieses por parte do pesquisador. Ainda conforme os pesquisadores, o *software* auxilia, inclusive, facilitando para que o pesquisador tenha mais *insights* do que quando executa o trabalho de forma tradicional (manual).

Apesar do potencial do *NVivo*, auxiliando na exploração e análise das fontes de dados, coube ao próprio pesquisador a tarefa de preparação do programa para atender às especificidades do projeto (FREIRE *et al*, 2022). Esse processo de preparação envolveu a criação do projeto no interior do *Software*, bem como a criação de códigos (ou categorias, na linguagem da análise de conteúdo), aos quais foram vinculadas as informações relevantes para esclarecimento do problema de pesquisa. Foram estabelecidos códigos e subcódigos no interior do *software*, sendo que os códigos iniciais foram criados a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Os

subcódigos posteriores foram emergindo da própria exploração do material coletado, sempre em conexão com os objetivos específicos.

Em razão da categorização inicial (ou codificação, na linguagem do *NVivo*) ter sido realizada a partir dos objetivos da pesquisa e não da base de dados em si, a presente análise de conteúdo pode ser classificada como dedutiva (CASTRO; ABS; SARRIERA, 2011; MENEZES; MAITAN FILHO, 2011). Assim, o processo de análise ocorreu da forma como é orientado por diversos autores (GIL 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013; CASTRO; ABS; SARRIERA, 2011) no tocante ao método dedutivo, isto é, partindo do geral para o particular, isto é, estruturou-se a análise em cadeia decrescente.

Quanto ao protocolo de pesquisa qualitativa, foram observadas as sugestões de Yin (2001). De acordo com o autor, é desejável que, em qualquer circunstância, o pesquisador defina o seu protocolo de pesquisa, pois, além de orientar o próprio trabalho, o protocolo aumenta a confiabilidade do estudo.

O protocolo foi definido a partir de quatro seções (YIN, 2001): (I) *uma visão geral do projeto do estudo de caso* – objetivos e patrocínios do projeto, questões do estudo de caso e leituras importantes sobre o tópico investigado; (II) *procedimentos de campo* – credenciais e acesso aos locais do estudo de caso, fontes gerais de informações e advertência de procedimentos; (III) *questões do estudo de caso* – as questões específicas que o pesquisador do estudo de caso deve manter em mente ao coletar os dados, uma planilha para disposição específica de dados e as fontes em potencial de informações ao se responder cada questão; (IV) *guia de relatório do estudo de caso* – resumo, formato de narrativa e especificação de quaisquer informações bibliográficas e outras documentações. O protocolo que orientou o pesquisador foi o constante no Quadro 12.

Quadro 12 – Síntese do protocolo do estudo de caso

SEÇÃO	ETAPAS	CONJUNTO DE ATIVIDADES REALIZADAS EM CADA ETAPA
Seção I	Visão geral do projeto do estudo de caso	*Primeiras leituras sobre a teoria evolucionária, inovação e terceira missão da universidade (contato inicial com a literatura); *Seleção de literatura com de forma mais direcionada (terceira missão universitária), começando pela literatura internacional e avançando para a literatura latino-americana e brasileira; *Identificação de lacuna de pesquisa (gaps), no tocante à terceira missão universitária;

		<p>*Definição dos objetivos, problema de pesquisa e hipótese;</p> <p>*Construção, revisão e melhoria do referencial teórico;</p> <p>*Definição do <i>lôcus</i> de pesquisa;</p> <p>*Definição de documentos necessários para o levantamento de informações, inclusive com critérios de inclusão e exclusão;</p> <p>*Definição dos sujeitos da pesquisa, inclusive com critérios de inclusão e exclusão.</p>
Seção II	Procedimentos de campo	<p>Para fins de execução da análise documental:</p> <p>*<i>Download</i> dos documentos para pasta específica do computador (no caso de documentos públicos);</p> <p>*Solicitação de acesso e <i>download</i> de documentos junto à Pró-Reitoria de Extensão, por meio da Plataforma SUAP (Projetos de Extensão, pois esses documentos não se encontram publicamente disponíveis em sua integralidade);</p> <p>*Identificação individual de cada documento (fonte de informação) para posterior upload para o Software de análise qualitativa.</p> <p>Para fins de execução das entrevistas em campo:</p> <p>*Envio de convite (e-mail ou telefone) para realização das entrevistas para os coordenadores dos departamentos de extensão (ou RTs de Extensão, nos campi onde não existe a figura de um coordenador do departamento);</p> <p>*Envio de convite (e-mail ou telefone) para os extensionistas ou proponentes de projetos de extensão;</p> <p>*Envio de convite e agendamento de entrevista com o Pró-Reitor de Extensão.</p> <p>*Realização de todas as entrevistas, conforme horário e disponibilidade do entrevistado.</p>
Seção III	Questões do estudo de caso	<p>*As questões do estudo de caso visam responder basicamente as seguintes indagações: Tipos de interações efetivadas pelo IFTO, por meio da extensão acadêmica? Características principais dessas interações? Consonância entre oferta e demanda por terceira missão no âmbito do IFTO?</p> <p>*Maiores detalhamentos das questões do estudo de caso encontram-se em quadros anteriores, que tratam respectivamente do detalhamento dos procedimentos da análise documental e da pesquisa de campo (entrevistas).</p>
Seção IV	Guia para o relatório do estudo de caso	<p>*Inserção de todos o material coletado na análise documental e na pesquisa de campo (transcrições) para o Software NVivo;</p> <p>*Leitura integral do material inserido no Software, inclusive fazendo anotações (lêmbretes) para uso posterior, quando necessário;</p> <p>*Criação de diversas nuvens de palavras e mapas mentais a partir do material inserido no software (essas nuvens de palavras e mapas mentais foram essenciais para a geração de insight para o pesquisador, sobretudo para criação de categorias de análise, embora a grande maioria não tenha sido incluída no corpo desta tese;</p> <p>*Criação dos códigos (categorias de análise) e subcódigos (unidades de análise) no Software NVivo;</p> <p>*Elaboração dos relatórios (descrição dos dados);</p>

		*Análise dos dados à luz do referencial teórico e do contexto socioeconômico da região de entorno da IES.
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração do próprio autor (2023)

Uma vez delineados os procedimentos metodológicos efetivados na realização da presente pesquisa, passa-se à apresentação dos resultados e sua respectiva análise. É o que consta na seção subsequente.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO

A presente seção foi construída a partir da análise documental e das entrevistas por pauta realizadas na IES Caso. Junto à parte descritiva, em cada subseção a seguir, consta uma parte analítica, trabalho este feito à luz do referencial teórico adotado anteriormente.

Em consonância com os objetivos específicos deste estudo, a presente seção apresenta os seguintes dados, de uma forma geral: atividades de terceira missão e respectivos canais de conexão com o setor produtivo (mapeamento das interações); características gerais da interação quanto à concepção de extensão, atores envolvidos, resultados auferidos, relação oferta/demanda por terceira missão, processo inovativo na extensão, entre outros. A última parte desta seção discute alguns princípios de governança, enquanto instrumentos hábeis para compreensão e consolidação da terceira missão do ensino superior.

4.1 Concepção de extensão acadêmica na IES Caso e sua relação com o conceito teórico de terceira missão

A extensão acadêmica é, ao lado da pesquisa e do ensino, uma das funções às quais os Institutos Federais se comprometem a realizar no exercício de suas atribuições. Do ponto de vista conceitual, conforme se extrai do Regulamento das Atividades de Extensão do Instituto Federal do Tocantins, a IES compreende a extensão da forma seguinte:

A extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico, que promove a articulação com a pesquisa e o ensino, através da prática acadêmica, conectando o Instituto à sociedade por meio da transferência dos conhecimentos gerados e da troca de experiências, que articula teoria e prática, produz novos saberes, e possibilita diferentes experiências nos contextos sociais, econômicos e culturais, favorecendo a formação integral e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região (IFTO, 2019b).

Utilizando termos ligeiramente diferentes (porém sinônimos), o mesmo conceito é apresentado no PDI 2019-2024 (IFTO, 2022), dando ênfase aos seguintes procedimentos: conexão com a sociedade; transferência de conhecimentos e experiências, articulação entre teoria e prática; produção de novos saberes; acesso a diferentes experiências sociais, econômicas e culturais; formação integral do discente

e, por fim, desenvolvimento socioeconômico e cultural da região. Um tanto mais sucinta é a definição apresentada pela IES Caso em seu Regulamento de Curricularização da Extensão, no qual consta que “são consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante” (IFTO, 2021). Por outro lado, em se tratando da Resolução MEC/CNE/CES nº 07, de 2018, à qual o IFTO encontra-se submetido, percebe-se que o conceito de extensão também é mais detalhista, conforme constante a seguir:

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

Quanto aos objetivos da atividade extensionista ofertada pela IES Caso, de forma sintetizada, a instituição visa exercer influência nas seguintes áreas (IFTO, 2019b):

- ✓ Desenvolvimento social, por meio da troca de saberes entre a IES e a comunidade;
- ✓ Interação sistematizada com a sociedade;
- ✓ Integração do tripé ensino-pesquisa-extensão com as demandas da sociedade;
- ✓ Incentivo às práticas acadêmicas visando influenciar a melhoria econômica e social de sua região de entorno;
- ✓ Fomento ao desenvolvimento regional sustentável;
- ✓ Fomento às relações de intercâmbio nos diversos níveis, inclusive internacional;
- ✓ Desenvolvimento de programações científicas, artístico-culturais e sociais envolvendo as diversas unidades da IES;
- ✓ Apoio ao empreendedorismo e à extensão tecnológica;
- ✓ Articulação das políticas públicas em EPT visando a democratização do conhecimento e perspectivas de empregabilidade e geração de renda;
- ✓ Difusão de soluções tecnológicas e sua disponibilização à sociedade;

- ✓ Favorecimento à produção e à transferência de tecnologias no atendimento às demandas sociais.

De uma forma geral, extensão acadêmica e terceira missão, parecem ser termos paralelos. Ambas as práticas extrapolam os *modos operandi* da abordagem de Universidade Torre de Marfim, para interagir com atores externos às instituições. Porém, esse paralelismo não é um indicativo de que apenas por meio da extensão a IES pode colocar em prática sua terceira missão. Também não significa que toda e qualquer atividade extensionista seja, imediatamente, sinônimo de terceira missão, sobretudo porque o próprio conceito de extensão é, ainda, objeto de controvérsias (PAULA, 2013; TEIXEIRA, 2015).

A complexidade conceitual do termo “extensão”, mencionada por Paula (2013) e Teixeira (2015), também foi observada no curso da presente pesquisa, em termos empíricos. Isso ficou explícito por meio de projetos de extensão cuja finalidade era a geração de novos conhecimentos (pesquisa) e não a aplicação imediata de conhecimentos anteriormente gerados.

O conceito de extensão acadêmica apresentado pela IES Caso, o qual se encontra registrado em regulamento específico da área (IFTO, 2019b), pode ser reescrito, considerando os seguintes elementos estruturantes:

- ✓ É um processo com viés educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico;
- ✓ Deve ser efetivado a partir da articulação com o ensino e a pesquisa;
- ✓ Tem sentido aplicado (prática acadêmica, sem dissociação com a teoria);
- ✓ Realiza a conexão da IES com os atores externos através da “transferência dos conhecimentos gerados”, “troca de experiências”, “produção de novos conhecimentos”, “acesso a novas experiências”;
- ✓ Internamente, deve contribuir com a formação dos estudantes;
- ✓ Externamente, deve influenciar o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região.

O conceito ora apresentado dialoga, de forma explícita, com as diretrizes da atividade extensionista subscritas pelo FORPROEX. São as seguintes as diretrizes para formulação e implementação das ações de extensão acadêmica, conforme a referida entidade: interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante, impacto e transformação social (FORPROEX, 2012).

Também há elementos indicativos de que a IES (de forma consciente ou inconsciente) elaborou sua concepção de extensão resgatando e congregando elementos históricos que se faziam presentes no nascedouro das atividades extensionistas nos contextos europeu, norte-americano e latino-americano. O atendimento a demandas de cunho social, bem como o viés de transferência de conhecimento, que já se encontravam presentes no berço da extensão europeia, também são perceptíveis no conceito de extensão da IES Caso (OLIVEIRA; GOULART, 2015). A prestação de serviços e o desenvolvimento socioeconômico advém das origens norte-americana de extensão (OLIVEIRA; GOULART, 2015). Na América Latina, em ambos os casos (IFTO e Movimento de Córdoba), as preocupações com a pobreza e com a participação popular encontram-se na esteira das atividades extensionistas (OLIVEIRA; GOULART, 2015; KLEIN, 2017).

Examinando o conceito de extensão adotado pela IES Caso, é possível identificar uma série de elementos que convergem com as práticas e/ou concepções de terceira missão do ensino superior, partindo do pressuposto de que ambas as funções (extensão acadêmica e terceira missão) exigem a interação da IES com/no sistema de inovação. Diversas terminologias se confundem em ambos os conceitos: processo cultural, político, social, científico e tecnológico; articulação com o ensino e a pesquisa; produção e transferência de conhecimentos; influência no desenvolvimento socioeconômico da região (ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 2000; GOLDSTEIN, 2008; BRUNDENIUS; LUNDVALL; SUTZ, 2008; SERRA; ROLIM; BASTOS, 2018; GARCIA; RAPINI; CÁRIO, 2018); fluxo bidirecional de troca de conhecimentos (ETZKOWITZ, 1998); envolvimento da sociedade (CARAYANNIS; CAMPBELL, 2009); preocupação com o meio ambiente e a sustentabilidade (CARAYANNIS; BARTH; CAMPBELL, 2012).

Por outro lado, alguns elementos de terceira missão identificados, sobretudo, no contexto de países desenvolvidos e na abordagem de Universidade Empreendedora, não se encontram presentes no conceito de extensão adotado pela IES Caso (pelo menos, não de forma explícita): capitalização de tecnologias ou conhecimento (GOLDSTEIN, 2008); geração de novas empresas (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017); ampliação ou diversificação da renda e cultura empreendedora (CLARK, 2006; DALMARCO; HULSINK; BLOIS, 2018).

O possível descolamento verificado por este pesquisador entre o conceito de extensão da IES Caso em relação à terceira missão da Universidade Empreendedora

tem uma razão de ser, dadas as condições ambientais do espaço onde a instituição encontra-se instalada. Arocena, Göransson e Sutz (2018) alertam que essa abordagem teórica de terceira missão não consegue cumprir suas promessas de transformação social em regiões subdesenvolvidas e, além disso, existe um temeroso risco de elevação dos traços de desigualdade entre o norte e o sul global, como consequência da simples mimetização de abordagens teóricas de uma região para outra.

Pode-se afirmar que o conceito de extensão adotado pela IES é abrangente e desafiador. Abrangente porque inclui aspectos diversos, ainda que complementares: político, econômico, ambiental, social, cultural e científico. Mas também é desafiador justamente por causa de sua amplitude. Sob uma lente pessimista, isso poderia indicar que tal conceito de extensão formaria simplesmente uma “colcha de retalho”, com preocupações de aumentar sua cobertura ao máximo possível, mesmo que para isso a capacidade de resposta da instituição às demandas socioeconômicas locais e regionais fosse desconsiderada. Por outro lado, essa amplitude pode significar maior aderência da IES ao seu território, pois, dadas as complexidades socioeconômicas presentes no espaço geográfico de atuação da instituição, com demandas diversas e urgentes, a instituição termina assumindo diversas responsabilidades com foco no desenvolvimento local. Este último ponto de vista parece ser mais assertivo, ao explicar a amplitude e a complexidade do conceito de extensão ao qual a IES Caso está vinculada. Ao invés de restringir o foco da extensão, por exemplo, para as atividades de caráter econômico, com maior aderência ao modelo de Universidade Empreendedora (ETZKOWITZ, LEYDESDORFF, 1995), a IES vem atuando em diversas frentes, sem vestir a “camisa de força” de algum modelo teórico específico de terceira missão.

Sintetizando o processo analítico realizado na presente subseção, com base na literatura de apoio utilizada pelo pesquisador e na descrição dos resultados anteriormente realizada, é possível afirmar que o conceito de extensão acadêmica exposto nos documentos institucionais se confunde bastante com a concepção de terceira missão das IES. Porém, alguns elementos específicos, majoritariamente presentes na terceira missão Universidade Empreendedora (capitalização do conhecimento, abertura de novas empresas, diversificação das fontes de renda, e outros), não se encontram explicitados no conceito analisado, como ocorre com diversos outros elementos estruturantes de outras abordagens de terceira missão.

Além disso, há indícios de que o conceito de extensão emergiu a partir das características institucionais e das demandas socioeconômicas da região, marcada por traços de subdesenvolvimento.

Além da conceituação do que é extensão (a partir dos instrumentos normativos elaborados pela IES Caso e daqueles aos quais ela encontra-se vinculada) e dos objetivos dessa dimensão do ensino superior, o levantamento documental procurou dar conta também de responder “quem são os atores internos e externos” que interagem no relacionamento entre a IES Caso e o setor produtivo. A próxima subseção apresenta os achados desse processo de busca, o qual se deu a partir dos diversos projetos de extensão analisados pelo pesquisador.

4.2 Atores internos e externos da extensão acadêmica e atuação da instituição junto ao setor produtivo, conforme as áreas do conhecimento

As interações de uma IES com o setor produtivo, por meio da extensão acadêmica, para que, de fato, sejam efetivadas, carecem do relacionamento entre atores internos e externos à instituição. Consta no Regulamento das Atividades de Extensão do IFTO (IFTO, 2019b) que o extensionista pode ser um servidor (incluindo assim os Técnicos Administrativos e não somente os professores), um estudante e, inclusive, um cidadão da comunidade externa, desde que formalize vínculo específico com a instituição. A participação dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE) na atividade extensionista é preconizada também por norma de âmbito nacional. Logo, a Resolução MEC/CNE/CES nº 07 de 18 de dezembro de 2018, reza que “as instituições de ensino superior devem estabelecer a forma de participação, registro e valorização do corpo técnico-administrativo nas atividades de extensão” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

O Quadro 13, constante a seguir, apresenta os quantitativos e percentuais de professores, estudantes e TAEs envolvidos com a extensão acadêmica em relação a cada área do conhecimento, de acordo com o levantamento documental nos projetos de extensão ofertados ao setor produtivo e encerrados entre 2019 e março de 2023.

Quadro 13 – Quantitativo de atores internos por área do conhecimento e respectivos percentuais em relação ao total (soma de atores de cada grupo)

Grande Área (CAPES)	Área do Conhecimento	Nº de Projetos (%)	Nº de Professores (%)	Nº de TAEs (%)	Nº de Estudantes (%)
---------------------	----------------------	--------------------	-----------------------	----------------	----------------------

Ciências Agrárias	Agronomia	20 (56)	35 (54)	11 (69)	157 (75)
	Ciência Tecnologia de Alimentos	2 (6)	4 (6)	0 (0)	2 (1)
	Engenharia Agrícola	1 (3)	0 (0,0)	2 (13)	2 (1)
	Zootecnia	6 (17)	11 (17)	2 (13)	18 (9)
Ciências Humanas	Educação	1 (3)	1 (2)	0 (0)	2 (1)
Ciências Sociais Aplicadas	Administração	1 (3)	1 (2)	0 (0)	2 (1)
	Serviço Social	1 (3)	0 (0)	1 (6)	12 (6)
	Comunicação	1 (3)	1 (2)	0 (0)	2 (1)
Engenharias	Eng. de Produção	1 (3)	2 (3)	0 (0)	2 (1)
	Engenharia Civil	1 (3)	4 (6)	0 (0)	7 (3)
Linguística, Letras e Artes	Letras	1 (3)	6 (9)	0 (0)	2 (1)
Total		36 (100)	65 (100)	16 (100)	208 (100)

Fonte: Elaboração própria, com base na análise documental (2023)

Conforme se percebe no quadro anterior, o quantitativo de professores engajados em atividades junto ao setor produtivo supera o número de TAEs, em grande medida. Do total de 81 extensionistas vinculados aos projetos (somando professores e técnicos), apenas um quinto (1/5) são TAEs. Vale ressaltar que nos dados do Quadro 13 não há distinção entre o proponente (coordenador do projeto) e os demais atores envolvidos na oferta, ou seja, o total de 65 professores inclui tanto o coordenador do projeto como os demais professores que estão contribuindo para a efetivação deste. Isso também é válido para os técnicos administrativos (o total de 16 TAEs inclui o coordenador do projeto e demais técnicos envolvidos na oferta deste). Aos estudantes não é reservado o papel de coordenar projetos de extensão.

Quando se isola a figura dos proponentes ou coordenadores de projetos, em relação aos demais atores internos, também é possível notar que esse papel é mais comumente exercido pelos docentes, em relação aos TAEs, o que fica caracterizado no Quadro 14.

Quadro 14 – Quantitativo de coordenadores de projeto de extensão em relação ao cargo (professor ou TAE) e em relação à respectiva titulação acadêmica

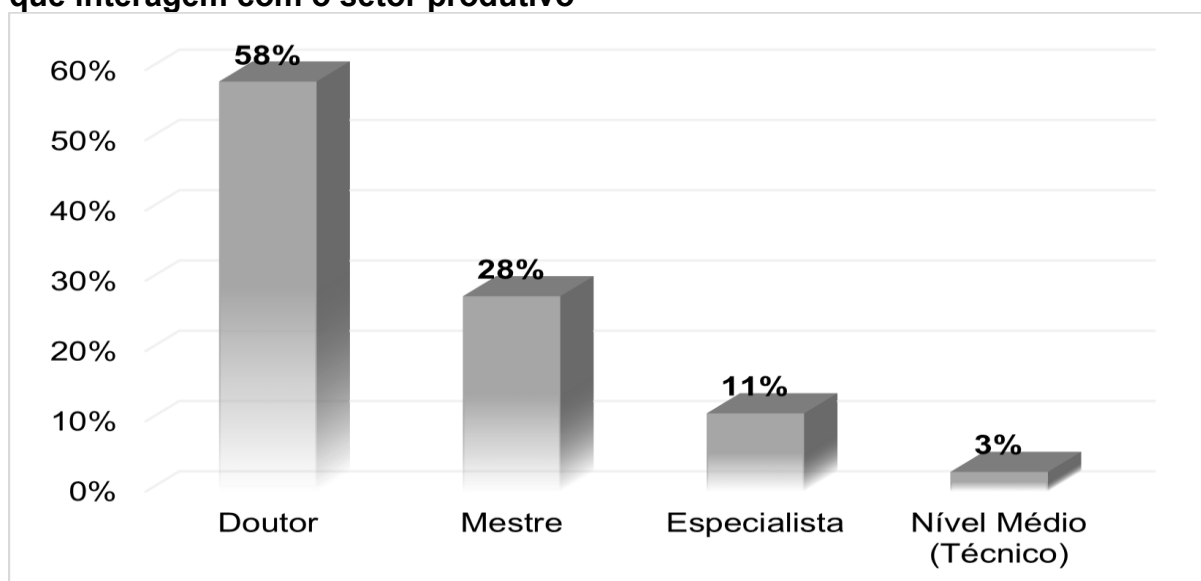
TITULAÇÃO ACADÊMICA DO COORDENADOR DO PROJETO	CARGO DO COORDENADOR DO PROJETO	
	Quantitativo de Professores	Quantitativo de TAEs

Doutor	19	2
Mestre	10	-
Especialista (lato sensu)	1	3
Graduado	-	-
Nível Técnico	-	1
Total	30	6

Fonte: Elaboração própria, com base na análise documental (2023)

Por um lado, o Quadro 14 confirma a maciça presença dos professores como proponentes de projetos, superando o número de TAEs em cinco vezes. Mas, por outro lado, esse quadro também apresenta o perfil acadêmico desses atores internos que promovem a interação com o setor produtivo, no campo da extensão acadêmica. A maioria absoluta tem formação mínima de Doutor. O Gráfico 05, construído a partir dos dados do quadro anterior, contribui para que se entenda melhor o perfil acadêmico desses profissionais, considerando o maior grau de formação acadêmica dos coordenadores de projeto, em termos percentuais.

Gráfico 05 – Titulação acadêmica dos coordenadores de projeto de extensão que interagem com o setor produtivo



Fonte: Elaboração própria, com base na análise documental (2023)

Parece relevante retornar uma vez mais ao Quadro 13, em razão dos dados ali apresentados, quanto ao engajamento do IFTO junto ao setor produtivo, no tocante às diversas áreas do conhecimento. Nota-se que o maior destaque em relação ao quantitativo de projetos é para a Área de Agronomia, que representa isoladamente mais da metade dos projetos analisados (55,6%), seguido pela Zootecnia, com um

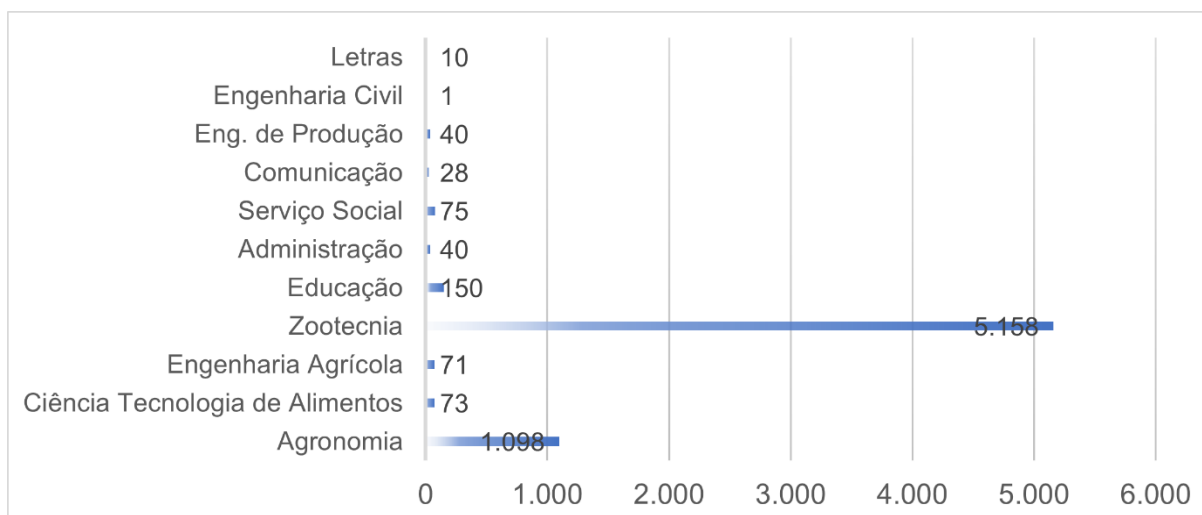
percentual de 16,7% do total de projetos. Tomando por base as Grandes Áreas do Conhecimento da CAPES, o setor agropecuário ganha ainda mais visibilidade, com um somatório de 80,7% dos projetos ofertados no período da pesquisa (somando os diversos projetos das Ciências Agrárias).

Porém, é cabível salientar que o destaque das Ciências Agrárias na oferta de terceira missão do IFTO é uma marca que alcança não apenas o número de projetos, mas também o número de atores internos envolvidos, isto é, há um percentual muito maior de professores, técnicos administrativos e estudantes envolvidos com o setor produtivo no campo das agrárias, se comparado às demais áreas (Quadro 13):

- **Quanto aos professores:** Ciências Agrárias (76,9%); Engenharias (9,2%); Linguística, Letras e Artes pontuaram o mesmo valor (9,2%); Ciências Sociais Aplicadas (3%); Ciências Humanas (1,5%).
- **Quanto aos técnicos administrativos:** Ciências Agrárias (93,8%); Ciências Sociais Aplicadas (6,3%); não houve nenhum projeto com técnicos vinculados às áreas de Engenharias, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes (0%).
- **Quanto aos estudantes:** Ciências Agrárias (86,1%); Ciências Sociais Aplicadas (7,7%); Engenharias (4,3%); nas áreas de Ciências humanas e Linguística, Letras e Artes verificou-se o mesmo percentual de estudantes (1% cada)

Quanto aos beneficiários da extensão acadêmica, isto é, os atores externos a quem a extensão foi direcionada, nota-se uma intensa força do setor agropecuário. Os trinta e seis projetos analisados na base documental desta pesquisa informaram em seu relatório de conclusão um total de 6.744 indivíduos beneficiados pela atividade extensionista (Gráfico 06), dos quais a maioria das atividades econômicas pertencem ao setor agropecuário.

Gráfico 06 - Quantitativo de beneficiários da extensão acadêmica por área do conhecimento (2019-2023)



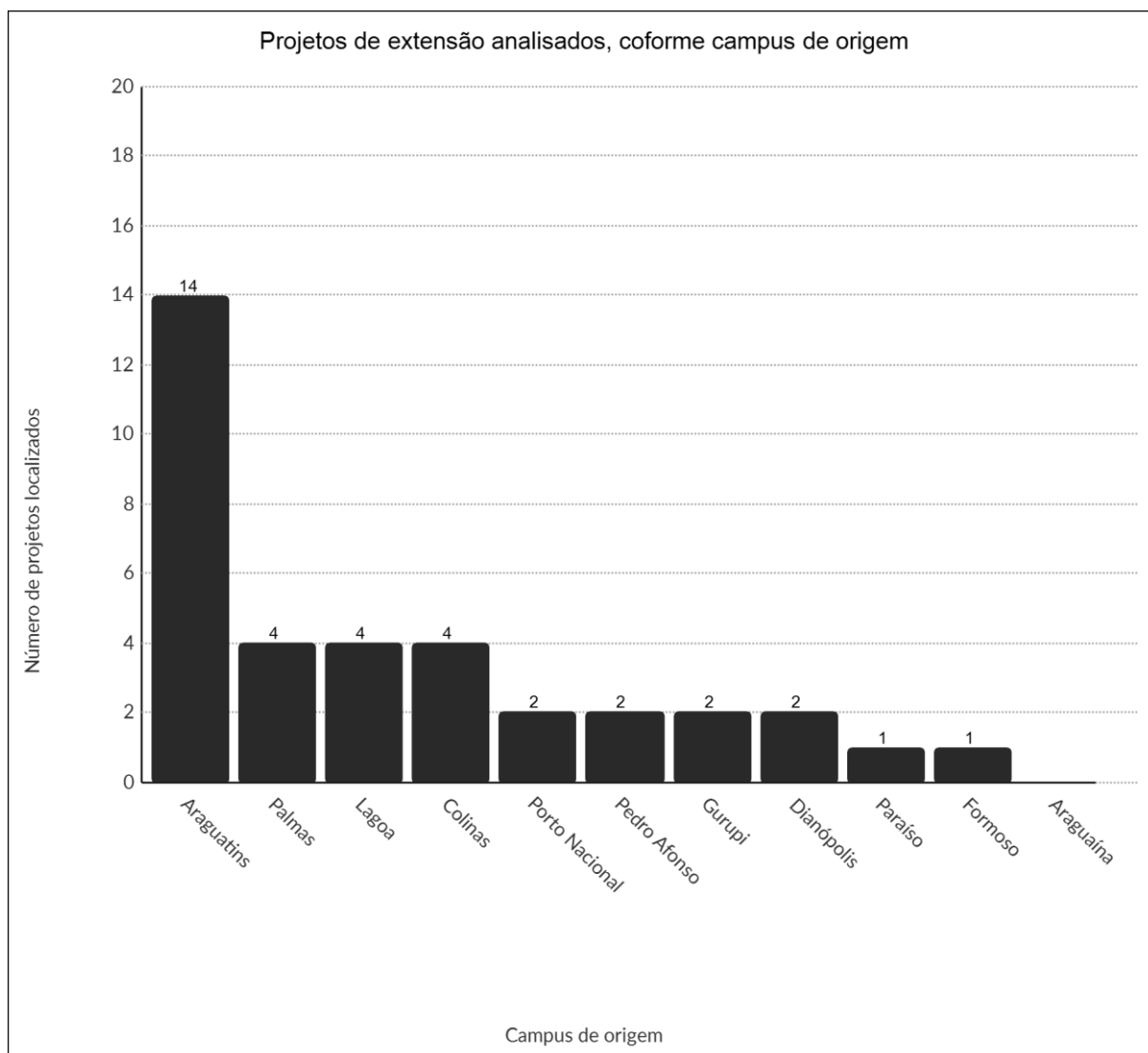
Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da análise documental (2023)

Numa releitura do Gráfico 06, considerando as Grandes Áreas da CAPES, em termos percentuais, tem-se o seguinte: 94,9% foram alcançados pelo campo das Ciências Agrárias (Agronomia, Ciência e Tecnologia de Alimentos e Engenharia Agrícola); 2,1% foram beneficiados por projetos das Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Comunicação e Serviço Social); 0,6% foram beneficiados por projetos das Engenharias; 2,2% foram beneficiados por projetos das Ciências Humanas e 0,1% foram beneficiados por projetos vinculados à área de Linguística, Letras e Artes.

Merece destacar que o grande diferencial da área de Zootecnia deve-se ao fato de apenas um projeto ter conseguido atingir a marca de 5.000 (cinco mil) beneficiários, conforme o relatório de conclusão. O referido projeto fez uso de mídias sociais para alcançar os beneficiários e eles foram contabilizados por meio dos acessos realizados.

O Gráfico 07 apresenta a distribuição dos projetos analisados, de acordo com o campus de origem.

Gráfico 07 – Projetos de extensão analisados, tendo como base o campus de origem.



Fonte – Elaboração do próprio autor, com base nos dados da análise documental (2023)

A partir do Gráfico 07, percebe-se que o maior número de projetos encontrados não foi no Campus Palmas (maior entre as onze unidades da IES Caso). Pelo contrário, o Campus que efetivou o maior número de projetos, isto é, o Campus Araguatins, supera em quatro vezes o número de projetos realizados pelo Campus Palmas. É notável ainda o fato de o quantitativo de projetos ofertados pelo Campus Avançado Lagoa da Confusão (uma das menores unidades do IFTO) ser o mesmo número de projetos ofertados pelo Campus Palmas.

Analisando a atuação da IES Caso quanto ao fator “engajamento dos atores internos em atividades de terceira missão”, os dados anteriormente apresentados sugerem que o envolvimento desses atores é, ainda, pouco expressivo. Isso pode ser confirmado a partir da comparação entre o número de ações extensionistas efetivadas

tendo como alvo o setor produtivo e o número total de servidores da instituição. No ano de 2022 a IES Caso contava com uma força de trabalho de 1.360 servidores, dos quais 608 eram técnicos-administrativos e 752 eram docentes. Todavia, no período analisado foram identificadas apenas 36 propostas de extensão efetivadas. Essa problemática (baixo engajamento) também já foi percebida por diversos outros pesquisadores quanto à realidade brasileira (SEGATTO-MENDES, 2002; BATISTA, 2013; SILVA; ANDRADE; GOMES, 2017).

Além do baixo nível de engajamento dos atores internos, tomando por base os quantitativos gerais, há outros aspectos particulares que também necessitam de atenção: (I) a baixa adesão do corpo técnico-administrativo, seja dando suporte direto, como membros da equipe extensionista, ou na coordenação/proposição de propostas de extensão; (II) o baixo quantitativo de projetos coordenados por professores ou técnicos com titulação inferior à de doutor, ainda que a força de trabalho da IES seja formada em sua maioria por servidores com titulação acadêmica de mestres e especialistas; (III) a baixa representatividade das interações nas diversas áreas do conhecimento, com exceção das Ciências Agrárias.

Com relação à baixa adesão do corpo técnico-administrativo, isso pode estar sendo influenciado por razões histórico-culturais, visto que, de forma mais tradicional, as atividades extensionistas no Brasil vêm sendo direcionadas, em sua maioria, pelo corpo docente. Porém, a legislação brasileira é recorrente em reafirmar a possibilidade e necessidade do envolvimento dos técnicos-administrativos nessa dimensão do ensino superior (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018; IFTO, 2019b, 2021; MEC; SETEC, 2022). Mesmo no caso da curricularização da extensão que, em geral, há certa preferência pelo trabalho docente, uma vez que a atividade extensionista tem um registro semelhante ao que é conferido às disciplinas do currículo, ainda assim a Resolução 07/2018 afirma que “as instituições de ensino superior devem estabelecer a forma de participação, registro e valorização do corpo técnico-administrativo nas atividades de extensão” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018). Dantas e Guenther (2021) também chamam atenção para a necessidade de criação de incentivos para envolvimento do corpo técnico em atividades de extensão.

É indispensável a força de trabalho dos técnicos-administrativos no fortalecimento das atividades de extensão/terceira missão. Por um lado, eles podem contribuir diretamente coordenando essas atividades. Por outro lado, também constituem uma força de trabalho essencial nas atividades de suporte, atuando como

“ponte” entre a IES e os atores externos, conferindo maior celeridade e precisão às interações que se pretendem efetivar.

Ainda com relação aos atores internos, mais especificamente com relação aos coordenadores/proponentes de projetos, verificou-se um maior envolvimento dos servidores com titulação acadêmica mínima de doutor. Do total de projetos analisados, 58,4% foram coordenados por professores ou técnicos doutores, ou seja, a cada cinco atividades interagindo com o setor produtivo, três foram liderados por um servidor doutor. Porém, quando se observa a formação acadêmica dos servidores da IES Caso (de forma geral), o quantitativo de doutores é, ainda, significativamente baixo. Segundo dados de 2022, da Plataforma Nilo Peçanha: apenas 16,4% dos servidores, em geral, eram doutores; entre os técnicos, apenas 1,6% possuíam a titulação de doutor; entre os docentes esse número subiu para 29,7%. Há um forte indício de que quanto maior for o grau acadêmico dos atores internos da IES, maior será a produtividade desta em matéria de terceira missão. Há, certamente, outros elementos que, de forma coletiva, contribuem para explicar o engajamento em terceira missão, mas a escolaridade dos atores não pode ser negligenciada.

Os resultados da pesquisa indicaram, ainda, que a maioria das interações com o setor produtivo ocorrem a partir do campo das Ciências Agrárias, com baixa representatividade das demais áreas do conhecimento. Somadas as propostas efetivadas no campo das Ciências Agrárias representaram um percentual de 80% aproximadamente, restando 20% distribuídas entre as áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Letras, Linguística e Artes.

É razoável o destaque das Ciências Agrárias por três motivos principais. Primeiro, pelo fato de a economia do Estado do Tocantins ser fortemente dominada pelo setor agropecuário (FEITOSA; 2019; MELLO; OLIVEIRA, 2020; SILVA, 2021), indicando uma tentativa da IES de corresponder às necessidades dos arranjos produtivos locais em seu entorno. Esse esforço institucional de atendimento às demandas do setor produtivo local faz parte da própria política pública de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008; PACHECO, 2011). Mas, em segundo lugar, é preciso ressaltar também a pulverização dos cursos superiores destinados ao atendimento das demandas do setor agrário na maioria das unidades da IES Caso (oito dos onze *campi* ofertam algum curso superior voltado para essa área do conhecimento). Assumindo que os dois pontos de análise anteriores são verdadeiros, logo, tem-se uma relação em cadeia em que o setor agropecuário

(economia tocantinense) teria influenciado a criação de diversos cursos superiores na IES Caso, que, por sua vez, influenciou a terceira missão, com predomínio de atividades destinadas ao setor agropecuário.

O terceiro elemento que explica o destaque das Ciências Agrárias, em face das demais áreas do conhecimento é a presença da extensão acadêmica no currículo desses cursos como um processo que antecede a curricularização obrigatória da extensão (10%). Após uma rápida verificação da grade curricular do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de Engenharia Agrônômica²¹, todos, sem exceção, contavam com uma disciplina de extensão ou, minimamente, uma disciplina em cuja ementa havia a necessidade de práticas de extensão rural. Essa não era uma prática comum nos cursos de outras áreas, antes da curricularização obrigatória. Além disso, é importante salientar uma dinâmica que é tradicionalmente típica nos cursos de Ciências Agrárias, ou seja, a necessidade de atividades práticas. A alta exigência de atividades práticas costuma ser uma peculiaridade que não se faz tão presente em algumas áreas do conhecimento, como ocorre nas Ciências Agrárias. Assim, motivados pela necessidade de proporcionar atividades práticas aos estudantes, muitas vezes o docente (ou a instituição) sente-se mais impelido a estreitar o relacionamento com os setores externos para viabilização a efetivação das práticas acadêmicas necessárias no longo dos cursos.

No tocante ao envolvimento das áreas do conhecimento com o setor produtivo, há um fato que se destaca e que pode ser um importante objeto de investigações futuras, que é o baixo envolvimento dos cursos das áreas de gestão e tecnologia da informação com o setor produtivo. Apesar da maciça presença desses cursos no leque de oferta de graduação da instituição, perdendo em números apenas para os cursos das Ciências Agrárias, essa mesma força não é sentida, quando se trata da interação com o setor produtivo.

Resumindo o que foi abordado na presente subseção, nota-se que, quanto aos atores internos, o maior engajamento em terceira missão junto ao setor produtivo

²¹ Não fazia parte do plano de trabalho desta pesquisa a verificação da grade curricular dos PPCs dos cursos de graduação da IES Caso. Porém, essa necessidade emergiu durante o próprio processo de análise dos resultados. O IFTO conta com o Curso de Engenharia Agrônômica em seis *campi*: Campus Araguatins e Campus Colinas (disciplina de Sociologia e Extensão Rural – 60h); Campus Pedro Afonso (disciplina de Sociologia, Ética e Extensão Rural – 60h); Campus Lagoa da Confusão (disciplina de Associativismo, Cooperativismo e Extensão Rural – 40h); Campus Dianópolis (disciplina de Extensão Rural – 60h); Campus Palmas (disciplina de Consultoria e Projetos Agropecuários – 80h, em cuja ementa encontra-se presente a extensão rural).

ocorre entre a carreira docente, principalmente entre aqueles que são doutores, em termos de titulação acadêmica. Sob a perspectiva das áreas do conhecimento, o envolvimento destas com o setor produtivo não se dá de forma generalizada e proporcional. O campo das Ciências Agrárias é o que mais se destaca, com impressionante diferença, se comparada às demais áreas do saber. Três fatores podem explicar o destaque das Ciências Agrárias: a pulverização dos cursos dessa área na maioria dos *campi* da IES (oito dos onze campi); a predisposição dos arranjos produtivos locais do Estado do Tocantins, fortemente influenciado pelo setor agropecuário; e a presença da extensão acadêmica na grade curricular desses cursos antes mesmo de sua curricularização obrigatória.

4.3 Formas de conexão com o setor produtivo

De acordo com o levantamento documental realizado nas normas e regulamentos da IES Caso, a extensão acadêmica pode ser ofertada por meio de diversas modalidades: programas, projetos, cursos, eventos, atividades de internacionalização, prestação de serviços e visitas gerenciais.

Além da verificação das formas de extensão em conformidade com os regulamentos do IFTO, realizou-se, ainda, a conferência das práticas extensionistas, ou seja, quais os tipos de atividades foram, de fato, implementados junto ao setor produtivo durante o período do estudo. Esses dados constam nas diversas propostas de extensão aos quais o pesquisador teve acesso. O Quadro 15 apresenta a listagem de atividades ou formas de conexão realizadas, bem como o respectivo público ao qual se destinou e parceiros que contribuíram na execução.

Quadro 15 – Formas de conexão do IFTO com o setor produtivo com respectivo público-alvo e parceiros externos

Proposta²²	Tipo de conexão identificada	Público-alvo (beneficiários)	Parceiros externos²³
Prop01	Prestação de serviços: roteirização georreferenciada de estradas, atrativos turísticos e outros no Parque Estadual do Jalapão (PEJ), no Estado do Tocantins.	Líderes representantes dos diversos segmentos de empreendedores dos atrativos turísticos que compõem o PEJ.	Instituto Natureza do Tocantins - NATURATINS
Prop02	Prestação de serviços: Diagnóstico Rural Participativo (DRP)	Horticultores de Horta Comunitária; Assentados Rurais da Agrovila Falcão e Colônia de Pescadores	Não identificado ²⁴
Prop03	-Seminário de Empreendedorismo Agropecuário -Dia de Campo de Fruticultura -Seminário de Assistência Técnica e Extensão Rural	-Produtores e agricultores familiares do município de Araguatins e Região -Trabalhadores de empresas do ramo agropecuário	-Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL -Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado do Tocantins – RURALTINS -Banco Cooperativo Sicredi -Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE -Secretaria de Agricultura do Município de Araguatins-TO -Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR
Prop04	Prestação de serviços: elaboração de projetos relacionados à sustentabilidade no campo	Participantes da Feira de Tecnologia Agropecuária do Tocantins – AGROTINS	Não identificado
Prop05	Orientações de uso do pó de rocha como meio alternativo aos fertilizantes químicos	Produtores Rurais de Lagoa da Confusão-TO	Universidade Federal do Tocantins – UFT (Campus Gurupi)
Prop06	Palestras, webinars, entrevistas e publicação de vídeos em meio virtual (uso do meio virtual em razão da Pandemia do COVID-19)	Profissionais vinculados ao agronegócio	Não identificado
Prop07	Orientação: ações educativas relacionadas à manutenção de horta do tipo Mandala, com variados tipos de cultura.	Agricultores locais do município de Gurupi-TO	Não identificado

²² Identificação apenas para fins didáticos e para organização do trabalho do pesquisador. Para garantir o sigilo dos entrevistados, conforme TCLE firmado, os títulos dos projetos não constarão no corpo da presente tese.

²³ Definimos como parceiros externos as entidades que contribuíram para a execução das atividades extensionistas, mas que não faziam parte do público destinatário das ações (beneficiários).

²⁴ Não identificado: significa que não constava no projeto nenhuma informação a respeito de parcerias para a efetivação da atividade extensionista (seja porque a informação não foi negligenciada pelo coordenador do projeto ou seja porque não houve nenhum parceiro externo).

Prop08	Orientação: cultivo da melancia (preparo, correção e adubação do solo, produção de mudas, manejo e tratamentos culturais, irrigação, colheita).	Pequenos produtores rurais	Sindicato Rural de Colinas do Tocantins e Região
Prop09	Orientação quanto à participação no Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)	Agricultores familiares do Estado do Tocantins	Não identificado
Prop10	Dia de campo: apresentação de um sistema integrado para produção de alimentos.	Agricultores familiares	RURALTINS
Prop11	Oficinas: construção de tanque de peixe com material de ferro e cimento; construção de biofiltro e decantador para tanque de peixe de ferro e cimento; instalação de bombas para tanque de peixe de ferro e cimento.	Agricultores familiares	Escola Família Agrícola - EFA
Prop12	Orientações: boas práticas de ordenha	Pequenos produtores de leite; outros agentes que, direta ou indiretamente, estão vinculados à cadeia produtiva do leite.	Não identificado
Prop13	-Assessoria técnica: implantação de lavouras comerciais da cultura de mandioca; auxílio na comercialização do referido produto; apoio no processo de gestão financeira dos atores beneficiários; auxílio no acesso ao crédito rural. -Fornecimento de manivas para plantio.	Produtores Rurais do Município de Lagoa da Confusão	Secretaria da Agricultura de Lagoa da Confusão
Prop14	-Análise de viabilidade técnica e econômica do APL de ovinocultura	-Técnicos da Secretaria da Agricultura do Estado do Tocantins; -Técnicos do RURALTINS -Técnicos do NATURATINS -Técnicos da Federação da Agricultura do Estado do Tocantins- FAET -Técnicos da ADAPEC -Associação de Criadores de Caprinos e Ovinos de Barrolândia-TO	Não identificado
Prop15	Orientação técnica: técnicas de cultivo e manejo de hortaliças	Agricultores do ramo de horticultura que comercializam seus produtos na Feira Ecosol do município de Araguatins-TO.	Não identificado
Prop16	Assistência técnica e extensão rural personalizada conforme demanda dos agricultores	Assentados da Reforma Agrária – PA Transaraguaia	Não identificado
Prop17	-Curso teórico e prático: criação de galinhas caipiras (aquisição dos pintinhos, construção das instalações,	Agricultores familiares do PA Vela Vista no município de Dianópolis-TO	Não identificado

	equipamentos, manejo reprodutivo, alimentação, manejo sanitário, calendário de vacinação. -Curso de manejo e ordenha: limpeza, desinfecção de tetas e teste de mastite clínica.		
Prop18	Assistência técnica: gerenciamento da produção, comercialização, estratégias de marketing e treinamento motivacional.	Produtores rurais e feirantes urbanos do Projeto Ecosol Territorial	-Secretaria do Trabalho, Desenvolvimento Social e Habitação do município de Araguatins-TO -Secretaria do Trabalho, Desenvolvimento Social e Habitação do município Augustinópolis-TO
Prop19	Capacitação teórica e prática de produção de queijos: boas práticas de fabricação, qualidade do produto, estratégias de marketing e empreendedorismo	Agricultores familiares produtores de queijo da região de Pedro Afonso, Bom Jesus e Tupirama, no Estado do Tocantins.	Não identificado
Proj20	Produção e distribuição de material de orientação do cultivo de hortaliças: Cartilha do Agricultor	Horticultores do município de Lagoa da Confusão-TO	Não identificado
Prop21	Treinamento: aplicação de técnicas de coaching	Cooperados da Cooperativa da Cooperativa Agroindustrial do Tocantins - COAPA	COAPA
Prop22	Evento de treinamento: leitura e interpretação de texto	Colaboradores da Empresa Fênix	Empresa Fênix
Prop23	Transbordamento de conhecimentos: diferentes formas de processamento da banana	Produtores de banana do Projeto Manuel Alves	Fazenda da Esperança
Prop24	Treinamento: formação de pastagens, manejo de pastagens, medição da produção.	Produtores rurais da região de Colinas-TO	Sindicato Rural de Colinas-TO
Prop25	Curso de capacitação: criação de galinha caipira	Comunicada Agrovila de Pedro Afonso-TO	Não identificado
Prop26	Orientações técnicas: manejo adequado de agroquímicos e suas embalagens	Produtores rurais do município de Araguatins	-Secretaria Municipal de Saúde de Araguatins -ADAPEC -NATURATINS
Prop27	Produção e distribuição de cartilha com orientações técnicas quanto à implantação e manutenção de Sistemas Agroflorestais (SAFs)	Comunidades do PA Maringá, em Araguatins-TO	Não identificado
Prop28	Oficina e exposição de comidas típicas do município de Araguatins	Feirantes da Feira Ecosol	Não identificado
Prop29	Produção de distribuição de material orientador na área de construção civil	Profissionais vinculados à área de engenharia ou construção civil	-Prefeitura Municipal de Gurupi-TO -Associação dos Engenheiros do Sul Tocantinense - AESTO

Prop30	Orientações técnicas: emprego das ferramentas na comercialização de produtos oriundos da agricultura familiar	-Feirantes da Feira de Economia Solidária do município de Buriti-TO. -Associados da Associação de Produtores Rurais de Buriti-TO	Não identificado
Prop31	Palestras e curso: uso de termos técnicos no meio rural	Agricultores do Projeto de Fruticultura Irrigado São João, em Porto Nacional-TO	Não identificado
Prop32	Orientações técnicas: produção alternativa de adubo orgânico para adubação de hortaliças	Horticultores do município de Araguatins	Não identificado
Prop33	Implantação de uma unidade de produção sustentável de ovinos	Fazenda Pantanal	Não identificado
Prop34	Orientações técnicas: implantação de Sistemas Agroflorestais (SAFS)	Comunidades do PA Maringá, em Araguatins-TO	Não identificado
Prop35	Prestação de serviços: Elaboração do Cadastro Ambiental Rural – CAR	Agricultores Familiares do município de Araguatins-TO	Não identificado
Prop36	-Orientações técnicas e dia de campo: produção de mandioca. -Distribuição de produtos: manivas de mandioca e feijão de porco.	Assentados do Projeto de Assentamento NPA II	Não identificado

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da análise documental (2023)

A partir dos resultados da pesquisa empírica notou-se que as interações da IES Caso com o setor produtivo ocorrem por meio de um portfólio diversificado de atividades. Em síntese, verificou-se, basicamente, as seguintes formas de conexões efetivadas por meio das propostas extensionistas:

- ✓ *Assistência técnica, consultoria ou orientações técnicas*: plantio, adubação e colheita; horticultura; formas de participação em programas governamentais; boas práticas de ordenha; gestão, comercialização e *marketing*; manejo adequado de defensivos químicos e suas embalagens; produção em SAFs.
- ✓ *Palestras e webinars diversos*;
- ✓ *Oficinas e exposições*: psicultura; comidas típicas;
- ✓ *Distribuição de produtos*: cartilhas; manuais; vídeos orientadores; sementes e mudas;
- ✓ *Prestação de serviços em geral*: serviços logísticos; elaboração de projetos agropecuários; análise de viabilidade de APLs; elaboração de CAR;
- ✓ *Seminários*: empreendedorismo agropecuário;
- ✓ *Dia de campo*: fruticultura; sistema integrado de produção de alimentos; cultivo de mandioca;
- ✓ *Cursos ou treinamentos*: criação de galinhas caipiras; produção de queijos; processamento da banana; técnicas de *coaching*; formação e manejo de pastagens.

Em que pese o valor do diversificado portfólio de atividades, conforme supramencionado, há que se observar também outra característica marcante dessas conexões, isto é, são ações que exigem baixa complexidade tecnológica.

A respeito da baixa complexidade tecnológica das conexões efetivadas, essa é uma característica já observada por Rapini, Chiarini e Santos (2018). Para os autores, a contribuição mais expressiva das IES no Brasil, nas relações com os atores externos, reside na formação de recursos humanos. Exceto essa primeira forma, as demais, em sua maioria, são atividades menos complexas e rotineiras. Atividades mais sofisticadas de projetos cooperados e transferência de tecnologia ocorrem em menor magnitude. Castro et al (2018) também salientou que a realidade de economias periféricas é marcada por interações com baixo impacto tecnológico. Para os autores, rotineiramente, cabe às IES localizadas nessas regiões papéis tais como engajamento

social, construção de um espírito de liderança, auxílio na construção de políticas públicas, entre outros.

Essa subutilização do potencial humano e tecnológico das IES, especialmente com relação à IES Caso, pode resultar em diversas externalidades negativas, das quais duas merecem destaque. Do lado da IES pode criar uma “sensação de comodismo” pois, em razão da falta de demanda dos empreendedores locais, não haveria necessidade de ajustamentos internos de suas capacidades para atendimento às novas necessidades que emergem do tecido produtivo (pelo menos em sentido macro). Sem desconsiderar a importância dessas conexões, mesmo não exigindo uma notável complexidade tecnológica, o cuidado que a IES precisa ter é para não se deixar levar por um “ciclo vicioso”, tornando-a mera aplicadora de conhecimentos gerados externamente, ao invés de produtora, como bem salientou Arocena e Sutz (2005), ao discutir a realidade de regiões periféricas.

Do lado dos empreendedores, principalmente dos empreendedores locais, há um acentuado risco de serem alijados do processo concorrencial, que é fortemente dominado pela inovação disruptiva e/ou incremental. O baixo nível de interação com essas instituições pode resultar, inclusive, na estagnação ou debilidade do processo inovativo. Tal situação parece ser mais séria ainda em se tratando de regiões menos desenvolvidas, onde a pesquisa científica, em sua maioria, está concentrada nas IES. No Brasil, por exemplo, mais de 90% da produção científica está concentrada nas instituições de ensino superior (CEDES, 2018; MARQUES, 2021).

Conforme constam nos projetos e respectivos relatórios de extensão analisados, as interações efetivadas (em diversos projetos) contaram com a parceria de outras entidades²⁵, isto é, atores externos que atuaram direta ou indiretamente durante as atividades extensionistas, mas que não eram os beneficiários finais das ações realizadas. A implementação dessas parcerias tem sustentação normativa no Regulamento das Atividades de Extensão do IFTO (Resolução nº 87, de 18 de dezembro de 2019), donde se extrai que “os cursos de extensão poderão ser ofertados em parceria com outras instituições públicas ou privadas, desde que devidamente documentada através de assinatura de documento oficial correspondente”.

²⁵ Para fins deste trabalho, essas parcerias serão denominadas tão somente como “parceiros externos”. Uma listagem com maiores detalhamentos a respeito desses parceiros externos consta em um quadro posterior juntamente com as formas de conexão da IES com o setor produtivo.

De forma sintética, identificou-se os seguintes tipos de parceiros externos: órgãos públicos vinculados ao Governo do Estado do Tocantins; universidades; instituições bancárias; entidades do Sistema S; prefeituras e órgãos públicos a elas vinculados; sindicatos; associações de produtores rurais; associações profissionais de uma forma geral; cooperativas; escolas; empresas e entidades do terceiro setor.

Essas parcerias são importantes, inclusive como facilitadoras do processo inovativo (PARANHOS; HASENCLEVER; PERIN, 2018), embora nem sempre seja esse o foco do setor produtivo. Além disso, é também uma forma de a instituição captar recursos para o financiamento de suas respectivas atividades (FORPROEX, 2012), bem como garantir a troca de conhecimentos, que pode ocorrer em um fluxo bidirecional (ETZKOWITZ, 1998).

De forma resumida, a presente subseção abordou as conexões estabelecidas pela IES Caso com o setor produtivo, as quais são marcadas pelas seguintes características principais: apresenta um leque bastante diversificado de atividades; em geral, as atividades realizadas não apresentam elevada complexidade tecnológica, que é uma situação peculiar de regiões periféricas; a oferta de terceira missão, em geral, ocorre com a participação de parceiros externos, que contribuem com esse processo.

4.4 Engajamento dos extensionistas junto ao setor produtivo: fatores motivacionais e fatores de desestímulo no processo interativo

A partir das entrevistas realizadas com os extensionistas (coordenadores de projetos de extensão) foi possível identificar as principais razões que os movem (fatores motivacionais ou fatores de estímulo) no sentido de estabelecer algum tipo de conexão com os atores externos. A partir do conjunto de respostas dadas pelos coordenadores das propostas de extensão, agrupou-se os fatores motivacionais em três grandes grupos: fatores pessoais; fatores institucionais (foco no estudante ou na instituição de uma forma geral) e fatores socioeconômicos (foco nos atores externos). A seguir constam (em sua literalidade) alguns trechos das respostas dadas a esse questionamento:

- ✓ **Apenas uma resposta indicou fatores motivacionais de natureza pessoal:**

Bem, eu quero enriquecer meu currículo. Eu entrei recentemente no IFTO, então eu preciso tocar muitos projetos... eu estou com

gana, então é uma coisa pessoal. No entanto, eu sempre prezo pela ideia do IFTO. Mas hoje, a principal motivação talvez seja de cunho pessoal, mesmo (EXT015, 2023).

✓ **Seis respostas mencionaram fatores motivacionais de natureza institucional (a seguir constam as transcrições de três delas):**

Eu preciso proporcionar momentos para que os meus alunos saiam da sala de aula (EXT001, 2023).

A gente tinha alguns alunos muito bons, a gente queria envolvê-los nesse projeto, que eles pudessem ganhar uma bolsa também, começar a incentivá-los dentro desse processo aí de processos acadêmicos, sendo que a extensão também é um processo acadêmico. Isso motivou (EXT002, 2023).

O Campus Palmas não tem estrutura de animais, de fazenda. A gente tem que dar um jeito ou outro de inserir esses futuros profissionais da Agronomia, da Zootecnia, do Tecnólogo em Agronegócio nas atividades de campo. A única forma é através de atividades de extensão e pesquisa (EXT010, 2023).

✓ **Cinco respostas indicaram fatores motivacionais de natureza socioeconômica:**

Um outro colega aprovou um recurso que nos possibilitou montar esse sistema²⁶. Então, a gente queria aproveitar o recurso e disseminar uma nova tecnologia, dar publicidade a esse trabalho. Então, isso motivou também (EXT002, 2023).

Então, o fator motivador foi a própria necessidade da agricultura, que a gente tem aí, em condição tropical, cada vez mais uma agricultura que fica à mercê da quantidade de água disponível, cada vez mais a gente tem época de seca, né? Então, produtores que vão perdendo a sua produção devido às condições de clima (EXT005, 2023).

Um dos fatores motivadores seria levar conhecimento para quem não tem e para quem tem necessidade. Esse foi um dos motivos que me motivou, porque eu conheci essa comunidade primeiro, e vi dessa necessidade, por isso que esse projeto surgiu (EXT006, 2023).

O que motivou foi o contato com alguns produtores aqui. Percebi que eles trabalham com gado de leite, e tem essa dificuldade. Você trabalha com gado de leite, mas aí o produto é gerado todo

²⁶ O sistema a que o respondente faz referência é, na verdade, um sistema de produção de peixe em tanque de ferro e cimento anteriormente montado no interior do campus da IES.

dia. Mas não tem um destino certo [...]. E aí uma forma de regularizar isso é transformando em derivados (EXT008, 2023).

Eu acho que a gente tem que estar ajudando, sempre que possível, estar assessorando, porque tem muita gente que precisa, que tem vontade de trabalhar, de melhorar, de ter uma renda, mas que falta alguém para ter aquele olhar especial, de ensinar eles, de mostrar o caminho certo para seguir, porque eles ainda têm um pouco de dificuldade com elencar valores, quanto que estão gastando, quanto que estão gerando de renda, eles não sabem ainda, então a gente tem que mostrar o caminho, sim, e dar assistência (EXT009, 2023).

As respostas demonstram que os fatores que mais motivam os extensionistas resumem-se em “atender as demandas do setor produtivo” (demanda percebida pelos ofertantes das atividades). Vale salientar que a comparação estatística entre os tipos de respostas não é aconselhável, uma vez que houve casos em que o mesmo respondente mencionou tipos diferentes de fatores motivacionais.

Além dos fatores motivacionais, a presente pesquisa tentou compreender também as barreiras ou dificuldades para efetivação dessas interações.

Conforme relatou o Coordenador de Setor de Extensão de uma das unidades da IES, há poucos servidores interessados em realizar atividades extensionistas: “tá tendo pouca gente querendo fazer pesquisa, pouca gente querendo fazer extensão” (CDEXT004, 2023).

De forma indireta, uma dessas barreiras já fora mencionada anteriormente, ou seja, baixa demanda por parte dos atores externos. Há que se considerar, adicionalmente, alguns fatores internos que foram identificados na pesquisa de campo, e que se colocam como fatores inibidores da atividade extensionista. Inicialmente, foi abordada a questão da baixa discricionariedade por parte do extensionista no tocante à aplicação do recurso financeiro, quando a proposta de extensão é contemplada com o custeio da instituição. Vários extensionistas mencionaram que o “engessamento” no uso do custeio, quanto ao que é permitido (ou não) adquirir, dificulta a execução das atividades. Assim comentou o extensionista EXT010: “o edital me permite comprar um monte de coisa, de material de expediente, papel, caderno, não sei o que. Isso aí eu não preciso. E o que eu precisaria comprar eu não consigo. Então, é sempre uma dificuldade, é uma burocracia muito grande na prestação de contas dos editais. E isso vem cada vez mais desestimulando” (EXT010, 2023).

Esse fato também foi confirmado pelos Coordenadores dos Setores de Extensão nos *campi*:

Eu vou te dar um exemplo. Teve uma professora que, no ano passado, aprovou um projeto, e aí veio o dinheiro, um recurso de extensão de R\$ 2.500,00. [...]. O dinheiro que vem é para custeio. Mil e poucos reais ela pagou uma despesa de um site, uma hospedagem que ela estava criando. E aí a Pró-Reitoria de extensão falou “não, não, você não poderia fazer, você vai ter que devolver os mil reais”. E aí você me fala, né, como que a pessoa vai devolver mil reais nessa crise e vai continuar fazendo extensão? Ou seja, ela nunca mais vai trabalhar com extensão (CDEXT004, 2023).

Outro coordenador do setor de extensão, de outro campus, fez menção de um problema (relatando reclamações dos extensionistas), que se assemelha bastante ao fato relatado por CDEXT004:

Muitas vezes as reclamações estão pelo sistema, pelo processo. Hoje, por exemplo, você aprova um projeto no edital e recebe um custeio de R\$ 2.500,00. Esse custeio tem previsão no edital do que pode ser comprado. E o extensionista compra errado [...]. Aí, na hora de prestar contas, a prestação de contas não é aprovada (CDEXT005, 2023).

Por um lado, os relatos anteriores podem estar indicando a necessidade de capacitação específica para os servidores responsáveis pela gestão desses recursos públicos ou mesmo maior atenção por parte dos extensionistas. Mas, por outro lado, também podem indicar a necessidade de revisão dos instrumentos normativos da instituição, visando manter o controle do erário sem, contudo, inviabilizar a disponibilidade dos recursos financeiros para o cumprimento dos objetivos primordiais da extensão acadêmica.

Na percepção do coordenador CDEXT005, o IFTO deveria trabalhar à semelhança da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que, nas palavras dele, trabalha com um “prêmio”, o que confere maior grau de liberdade ao trabalho do extensionista:

A UFT, por exemplo, faz com prêmio. Então, o professor recebe um prêmio de R\$ 2.000,00 para desenvolver o projeto. Então, se ele gastou os R\$ 2.000,00, ele não precisa prestar contas. Se ele gastou R\$ 1.000,00 e os outros R\$ 1.000,00 ele comprou de gasolina para poder levar os alunos, não precisa prestar contas. É um prêmio. (CDEXT005, 2023).

Assim, o foco da prestação de contas deixaria de ser o recurso financeiro em si e passaria a ser a efetivação da atividade extensionista realizada.

Além das reclamações quanto à forma de gestão dos recursos financeiros, pesam ainda as reclamações quanto à falta de recursos em quantidade suficiente (nem todas as propostas de extensão são contempladas com o custeio da instituição), assim como a falta de bolsas para os extensionistas (atualmente os editais destinam bolsas apenas para os estudantes).

A falta de bolsas para o extensionista é um fator desmotivador. Geralmente você já tem uma carga horária de aula considerável, na maior parte das vezes. Tem outras funções além das aulas, às vezes alguma função de gestão. Eu tocava o núcleo de agroecologia. Na parte de pesquisa, eu sempre tinha 4 ou 5 projetos de pesquisa desenvolvendo, então acho que o incentivo em relação à atividade de extensão é muito importante para a interação com a comunidade e com os produtores e com as demais pessoas na vida do próprio campus (EXT007, 2023).

Por exemplo, tive alunas que participaram da Feira Brasileira de Ciência, que foram para a final da feira, e eu tive dificuldade para pagar uma inscrição de R\$30,00, sabe? É um negócio, assim, que eu fiquei abismada com aquilo (EXT005, 2023).

Há também reclamações quanto ao processo avaliativo das propostas de extensão, com relação àquelas propostas que pleiteiam o auxílio financeiro (custeio) da instituição. Na percepção do extensionista EXT002, o barema utilizado pelos avaliadores não favorece a diminuição da subjetividade do processo avaliativo.

Então, aqui, “justificativas de impacto”: 17 a 25 pontos. Eu tenho ali uma faixa de 8 pontos. Para “projetos com alto potencial de geração de produtos ou processos, publicação de artigos, participação em eventos”,... todo projeto tem potencial para geração de produto, de artigo,... 9 a 16 pontos para projetos com nível de potencial de geração de produto, publicação, evento que contribua para a formação acadêmica. Isso aqui está errado, professor. Isso aqui está errado. Esse barema tem um elevado processo de subjetividade e não há um critério claro. Eu vou dar de 21 a 30 pontos quando há “coerência e clareza na proposta”. Isso aqui está completamente fora (EXT002, 2023).

Achei muito obscuro, deixo aqui a minha perspectiva, muito assim, obscuro a questão de avaliação. Sabe, eu acho que precisa ser mais clara a questão de avaliação. Mas é Brasil. Você submete um projeto para uma fundação, você não sabe, né? (EXT005, 2023).

A sobrecarga de trabalho e de exigências também são mencionadas como inibidores da conexão com os atores externos:

Então, assim, é uma série de burocracias desnecessárias, prestação de conta que é um absurdo. Para gastar R\$ 2.500,00 tem que juntar nota, três orçamentos, cartão do pesquisador... então, com o tempo, estou te falando, eu não vou mais submeter projeto, porque você não tem incentivo nenhum (EXT010, 2023).

Por fim, notou-se, ainda, reclamações com relação à execução do planejamento da Pro-Reitoria: demora no pagamento das bolsas aos estudantes (relata-se que a Pró-Reitoria de Pesquisa é mais ágil que a Pró-Reitoria de Extensão); morosidade na liberação de recursos para o custeio das ações (recurso chegando quase no final da ação extensionista); demora na publicação dos editais.

A respeito da inexistência de bolsas para os extensionistas atualmente na IES Caso, o titular da pasta de Extensão comentou o seguinte:

Então, assim, são observações que, de fato, a gente ouve e algumas delas a gente não tem muito o que fazer, principalmente com relação à primeira, bolsa. Hoje nós temos bolsa para estudante, não temos bolsa para extensionista. E qual é o principal gargalo? Que é aquele principal ponto fraco nosso, orçamento. Então, nosso orçamento hoje, ele é tão limitado que a gente não consegue tirar do nosso orçamento para pagar a bolsa para os extensionistas (PROEX-IFTO, 2023).

Quanto aos fatores indutores ou motivacionais de engajamento em terceira missão, conforme já salientado, eles foram categorizados em três grupos distintos: fatores pessoais, fatores institucionais e fatores socioeconômicos. Termos tais como “em quero enriquecer meu currículo” ou “eu estou com gana” evidenciam o interesse pessoal, ou seja, vislumbra-se ganhos pessoais a partir do envolvimento em terceira missão. A respeito dos fatores institucionais, os seguintes trechos soam como evidência do interesse do extensionista em auferir resultados em favor da IES: “proporcionar que meus alunos saiam da sala de aula”; “que eles (os alunos) pudessem ganhar uma bolsa”; “o Campus Palmas não tem uma estrutura de animais”, ou seja, o relacionamento com os atores externos (no caso, proprietários rurais) torna-se um meio para que os estudantes do ramo do agronegócio tenham acesso a outros ambientes formativos. Do ponto de vista dos fatores socioeconômicos, aqueles que extrapolam os muros institucionais aparecem os seguintes termos como evidência: disseminar uma nova tecnologia; necessidade da agricultura; preocupações com o meio ambiente; aperfeiçoamento do processo produtivo; melhoria da renda dos produtores.

De uma forma geral, os fatores motivacionais supramencionados convergem com, pelo menos, três das cinco diretrizes norteadoras da extensão acadêmica no Brasil, conforme definido pelo FORPROEX (2012). São elas: indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (imprime um vínculo permanente com a formação de pessoas e com a geração de conhecimentos); impacto na formação do estudante (enriquece a formação do estudante em termos teóricos e metodológicos); e impacto e transformação social (alcance dos interesses e necessidades da população).

Os fatores pessoais, institucionais e socioeconômicos, conforme aqui denominados, não podem ser excludentes entre si. Pelo contrário, são complementares. E a predisposição dos atores em engajar-se em atividades de terceira missão, de forma constante e efetiva, depende justamente da presença coletiva desses diversos fatores.

Além dos fatores motivacionais, os resultados da pesquisa evidenciaram as principais barreiras ou entraves que, de alguma maneira, impedem o dinamismo do processo interativo da IES Caso com os atores externos. Os relatos oriundos das entrevistas chegaram aos seguintes entraves: baixa demanda por parte dos atores externos; falta de recursos financeiros em quantidade suficiente; baixo nível de discricionariedade por parte do extensionista com relação à aplicação do recurso financeiro, quando o projeto conta com algum custeio; falta de bolsas de incentivo aos extensionistas (atualmente as bolsas são destinadas apenas aos estudantes); subjetividade no processo avaliativo, com relação às propostas que estão pleiteando recursos financeiros para custeio; sobrecarga de trabalho e de exigências sobre o extensionista; falta de agilidade na execução de algumas tarefas por parte da alta gestão da Extensão no IFTO.

Os problemas acima expostos são já conhecidos na literatura acadêmica de terceira missão, sendo iguais ou similares. De forma simplificada, eles podem ser aglutinados em três grupos: problemas de ordem orçamentária ou financeira (MCCOWAN, 2109; FORPROEX, 2012); problemas de ordem normativa ou legal (BATISTA, 2013; MCCOWAN, 2019); problemas de gestão (BATISTA, 2013; DEUS; HENRIQUES, 2017). Esses entraves precisam ser enfrentados pela IES visando assegurar que os atuais servidores interessados em realizar atividades de terceira missão continuem com essa “gana”. Além disso, a solução desses desafios também deve ter como finalidade a atração de novos servidores interessados em interagir com

o meio externo. Os entraves relacionados ao financiamento das atividades serão discutidos em subseção posterior.

Sobre os problemas relacionados ao aspecto normativo é preciso considerar as limitações e possibilidades enfrentadas pela IES. Por um lado, é perceptível que a instituição se submete a um conjunto de leis e regulamentos sobre os quais ela não exerce nenhuma ingerência, isto é, são normas que limitam o poder da IES. Por outro lado, há situações diversas em que a própria lei autoriza a instituição a disciplinar suas próprias condutas (ainda que parcialmente), o que inclui as possibilidades de autodirecionamento da IES. Essa liberdade parcial, no que se refere à regulamentação de suas atividades internas, emerge da própria Lei de criação dos IFs (Lei 11.892/2008), segundo a qual essas instituições são “detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008). Quando da elaboração e seus regulamentos cabe à instituição cumprir a legalidade sem, no entanto, “burocratizar” ainda mais os processos internos, desestimulando o engajamento dos servidores em atividades de terceira missão. Como sugere Clark (1998), a flexibilidade e a dinamicidade são elementos fundamentais na interação da IES com o sistema econômico.

A definição de prioridades quanto à utilização de recursos financeiros e a agilidade na execução de tarefas do cotidiano devem ser tratados no campo da gestão das atividades de terceira missão. O negligenciamento dessa responsabilidade estratégica das IES implicará, inevitavelmente, no desgaste dos relacionamentos entre a instituição e os atores externos, na desmotivação dos atores internos no engajamento em atividades de terceira missão e na baixa qualidade dos resultados da interação.

Tal é a importância do gerenciamento dessas atividades de interação com a sociedade que o FORPROEX definiu treze indicadores de política de gestão da extensão (MAXIMIANO JUNIOR, 2017). Clark (2006) chama a atenção para a necessidade de fortalecimento da gestão universitária. Uma boa gestão das atividades de terceira missão não pode prescindir de uma série de requisitos, tais como: um planejamento meticuloso e contextualizado; a participação ativa de um conjunto amplo de atores (internos e externos) nos processos decisórios; a valorização profissional e acadêmica dos envolvidos; o estabelecimento de objetivos claros e tangíveis que devem ser atingidos; uma coordenação harmônica dos processos visando o alcance dos objetivos propostos; o estabelecimento de metas e indicadores consistentes; o

monitoramento processual das atividades em nível micro e macro; e um processo avaliativo adequado para redirecionar e aperfeiçoar as ações diversas.

Sintetizando a subseção atual, percebe-se que a interação da IES Caso com o setor produtivo é marcada por ambos os tipos de fatores, motivacionais e de desestímulo. Os fatores motivacionais foram categorizados em três tipos diferentes (pessoais, institucionais e socioeconômicos). Um exemplo de fator pessoal é o interesse pela melhoria do currículo acadêmico do extensionista. Como fatores institucionais tem-se o interesse para que os estudantes tenham alguma vivência prática fora da sala de aula tradicional e a possibilidade de acesso a uma bolsa de extensão para os estudantes. Quanto aos fatores socioeconômicos é possível elencar o interesse por disseminação de uma nova tecnologia, preocupação com questões ambientais e de sustentabilidade, tornar o conhecimento acessível e público aos diversos interessados e a melhoria socioeconômica dos produtores.

Quanto aos fatores de desestímulo ou entraves à interação identificou-se a baixa demanda por parte dos atores externos, os gargalos normativos presentes nos editais de extensão, a falta/insuficiência de recursos financeiros tanto para os projetos como para o pagamento de bolsas aos servidores extensionistas, a subjetividade do processo avaliativo (no caso dos projetos que estão pleiteando custeio), a sobrecarga de trabalho e exigências aos extensionistas e problemas de gestão por parte da Pró-Reitoria de Extensão. Portanto, cabe à IES Caso empreender ações que, por um lado possam mitigar os fatores de desestímulo enfrentados pelos extensionistas e que, por outro lado, potencializem os fatores motivacionais ou positivos, presentes na interação da instituição com o setor produtivo.

4.5 Resultados alcançados pela extensão acadêmica e sua capacidade de gerar (ou não) inovação em produtos, serviços ou processos

Com a finalidade de compreender melhor as interações efetivadas entre a IES Caso e o setor produtivo, foi questionado aos extensionistas a respeito de quais resultados essas conexões foram capazes de gerar. Em razão da falta de mecanismos próprios estabelecido pelas IES ou de características inerentes às próprias atividades realizadas (ou de outros fatores individuais ou coletivos) a verificação quantitativa dos resultados de terceira missão não constitui uma tarefa fácil. Destarte, o foco dos resultados aqui apresentados é de cunho qualitativo, conforme relato dos

entrevistados e informações constantes dos relatórios de conclusão das propostas extensionistas verificadas.

Do lado da IES, há ganhos no seguinte sentido, de acordo com a percepção dos extensionistas, relatadas nas entrevistas:

Eu acho que essas ações, a minha, e todas as outras ações que foram feitas pelo IFTO, elas, de alguma forma, trazem sim uma questão positiva para a marca IFTO, para o nome IFTO, para a instituição (EXT002, 2023).

A instituição foi a mais beneficiada porque a gente tem um material²⁷ que serve de referência para o ensino de projeto de edificação e de arquitetura. Então, a gente trabalha já com ele ali, já foi quando eu era professor, já usava nas aulas, dentro do curso de Engenharia Civil e Técnico em Edificações, nos dois cursos (EXT004, 2023).

Dentro do IFTO os benefícios foram mais associados aos alunos, em relação ao conhecimento adquirido. Também, após o desenvolvimento do projeto, surgiu a ideia de instalação de um painel solar, de uma usina solar na unidade (EXT005, 2023).

Primeiramente a gente já está tendo aquele contato com o produtor, que pra gente é importante. Não adianta a gente fazer a pesquisa, fazer o ensino se a gente não levar para a extensão, para o pessoal conhecer [...]. Então, eu vejo que pra nós é importante esse contato com o produtor (EXT009, 2023).

Quem tem benefício de verdade é a equipe que participa do projeto que tem a experiência de convívio com o produtor, dos resultados, de estar publicando esses artigos, esses resumos, enfim (EXT010, 2023).

Então, a gente fez uma parceria com a Embrapa na época. Eu estive em Palmas, aí eu fui lá no pesquisador, conversei com ele, a gente trocou ideias. Então teve esse benefício de trazer essas cultivares para cá, fazer uma parceria com a Embrapa, e para o produtor foi a doação dessas ramas para ele começar um plantio na sua propriedade. A gente também levou o nome da instituição, então, querendo ou não, a instituição ficou mais conhecida (EXT014, 2023).

²⁷ O entrevistado refere-se ao e-book produzido durante a atividade extensionistas e distribuído aos profissionais da construção civil, mas também é utilizado em aulas de disciplinas conexas.

A maioria dos respondentes entendem que as diversas ações extensionistas desenvolvidas pela IES trazem inerente a si mesmas um ganho institucional de consolidação da marca do IFTO junto ao setor produtivo.

No tocante aos beneficiários, por meio do levantamento documental nos relatórios de extensão das propostas analisadas foi possível identificar também diversos resultados aos quais esses atores tiveram acesso a partir da extensão acadêmica realizada pelo IFTO. O Quadro 16 exemplifica os principais resultados alcançados.

Quadro 16 – Resultados alcançados pelos beneficiários da extensão acadêmica no IFTO²⁸

PROPOSTA	RESULTADOS APRESENTADOS NO RELATÓRIO DE CONCLUSÃO
Prop01	Conhecimento e mapeamento de todas as rodovias, estradas vicinais, rotas e trilhas que dão acesso ao Parque Estadual do Jalapão - PEJ, bem como as vias de acesso às principais cidades circunvizinhas que estão interligada ao PEJ, como Ponte Alta, Novo Acordo em pontos extremos caracterizando como as principais vias de entrada no PEJ pelo estado do TO e sentido Dianópolis-TO.
Prop13	O projeto contribuiu para a implantação da cadeia produtiva da cultura da mandioca de indústria na região sudoeste do Tocantins. Foram implantadas cinco áreas de produção de mandioca, sendo uma delas com a multiplicação e manutenção das variedades, e quatro destinadas ao processamento.
Prop16	Horticultura: adequação técnica na produção e manejo das hortaliças; maior produtividade e rentabilidade; ganho de tempo e possível melhoria na saúde com a diminuição de trabalho desnecessário pelos agricultores com a implantação de aspersores para a irrigação.
Prop17	Substituição da compra pela produção própria de silagem pelo produtor rural; aumento da produtividade, ainda que pequeno.
Prop18	Maior engajamento com cooperativismo pelos produtores que participaram da extensão; melhoria no controle de receitas da atividade.
Prop19	Maior produtividade e rentabilidade na bovinocultura do leite: produto com maior valor agregado (substituição da venda de leite <i>in natura</i> pela produção do Queijo Minas Frescal); maior publicidade dos produtos por meio das redes sociais e mídias digitais; produtos com rótulos, criando identidade do negócio.
Prop20	Acesso ao conhecimento especializado por meio de cartilhas de orientação da produção de hortaliças elaboradas e distribuídas pela própria IES (impressas e digitais).

²⁸ Nem todos os relatórios apresentam de forma clara os resultados alcançados, razão pela qual este quadro não elenca as 36 propostas de extensão analisadas neste trabalho de pesquisa.

Prop27	Agricultores capacitados para implantação e manejo de um Sistema Agro Florestal – SAF.
Prop28	Acesso ao conhecimento especializado no ramo da construção civil: código de obras ilustrado distribuído aos profissionais da área.
Prop33	Aumento da renda por meio da diminuição da mortalidade dos animais.
Prop34	Dois Sistemas Agro Florestais (SAF) implantados no PA Maringá.

Fonte: Elaboração própria, a partir da análise documental (2023)

Ainda visando compreender os resultados pretendidos e/ou alcançados pela interação, incluiu-se no roteiro de entrevistas uma questão a respeito da inovação. O que se pretendia com a referida questão era entender de que forma o extensionista, ao propor determinada atividade interativa junto ao setor produtivo, teria (ou não) a perspectiva de influenciar o processo inovativo, em perspectiva incremental ou disruptiva.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFTO – PDI 2020-2024, a inovação constitui-se a partir da “introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho” (IFTO, 2022).

Majoritariamente, os participantes das entrevistas informaram que a inovação não fazia parte do escopo da atividade desenvolvida. A seguir constam algumas das respostas, que confirmam isso:

Inovação mesmo não, né, porque também não era um dos objetivos do projeto (EXT003, 2023).

Não, a gente idealizava, mas a gente sabia que isso estava no passo além do processo (EXT012, 2023).

Não, inovação em si, eu creio que não. O que gerou foi informação, né [...]. Agora, quem pegou esse dado aí e plantou a cultivar que a gente doou, né, aí gerou renda, mas não é uma coisa inovadora, porque é uma é uma variedade já lançada, né, pela Embrapa. Já tinha, já é uma variedade lançada pela Embrapa (EXT015, 2023).

Nesse ainda não, ainda não foi trabalhado dessa forma, visando inovação. Esse foi mais assim, como eu te falei, eu não conhecia a região então a gente veio para conhecer, para ter esse primeiro contato com o produtor, ganhar confiança (EXT009, 2023).

Houve, todavia, um grupo de extensionistas com um olhar diferenciado a respeito do que se define tradicionalmente como inovação. Para eles foi possível, sim, detectar a presença de inovação nas atividades realizadas. A seguir constam as transcrições das respostas de todos os extensionistas que responderam nesse sentido:

Com relação a Gurupi, seria algo totalmente novo. A gente já tem em Araguaína, São Paulo tem. Então, alguns municípios já adotam essa prática, porque você ter a ilustração, tira a dúvida do profissional na hora, vê e já entende. Do ponto de vista de inovar, teve a inovação, mas não é uma coisa inédita porque já é realizada em outros lugares (EXT004, 2023).

Eu substituí parte da farinha de trigo pela farinha de banana²⁹ na formulação de alguns produtos, de alguns alimentos. Eu comecei com pizza e depois foi cookie. Aí a gente fez a substituição de 25%, 50%, 75% e verificou depois com análise sensorial, qual que era o mais aceitável, levando em consideração esses benefícios que a farinha de banana tem em substituição à farinha de trigo, porque ela tem a liberação mais lenta do amido e conseqüentemente não dá picos de insulina, isso ajuda o organismo a assimilar aos poucos. Basicamente, a inovação seria mais nesse lado (EXT007, 2023).

Olha, o próprio material, ele é, de certa forma, inovador, o material em si [...]. Bom, foi uma inovação, mas foi de uma percepção minha, de que o próprio livreto, fazendo essa comunicação simplificada com o produtor, ele já é uma inovação. Confesso para você que eu não conheço outro material que seja parecido (EXT011, 2023).

Pra te falar a verdade, o projeto já foi inovador, porque aqui eu acredito que nunca ninguém fez esse projeto. [...] Quando você chega e fala “vamos mexer com produção de húmus com gagugis”. Isso produz alguma coisa? Então, já foi inovador para quem recebeu, já foi inovador para a gente que fez, e foi sensacional ver o resultado depois do projeto pronto. Foi muito bom (EXT013, 2023).

Embora as respostas da maioria, concordemente, indiquem a inexistência de inovação na realização das atividades extensionistas efetivadas, é preciso notar esse pequeno grupo cujas respostas destoam da massa dos respondentes e apontam que

²⁹ Não houve verificação da possibilidade de patenteamento porque, segundo o entrevistado, não seria algo totalmente inédito.

foi possível verificar inovação, ainda que seja apenas para o contexto em que as ações foram desenvolvidas (não o sendo no sentido mais convencional do termo).

Ao analisar os resultados gerados a partir das interações efetivadas, em termos gerais, o fortalecimento da imagem ou identidade da IES, o fortalecimento das dimensões “ensino” e “pesquisa”, o impulso para a geração de novas ideias, o acesso a novas tecnologias, a criação de vínculos ou parcerias com atores externos e a publicação de trabalhos científicos, estão entre os ganhos auferidos pela instituição.

Sobre o fortalecimento da imagem ou marca institucional, os estudos de Batista (2013) também chegaram a resultados semelhantes. Essa referida pesquisa, que investigou a terceira missão no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), também evidenciou que o relacionamento entre os grupos de pesquisa e os atores externos traz, dentre outros dividendos, a melhoria da imagem tanto para a IES, como para os atores externos. Esse ganho em relação à imagem tem uma conotação mais ampla do que simplesmente tornar-se mais conhecida, mas eleva o grau de confiança depositado na IES. Por sua vez, a confiança gerada tende a afetar positivamente os relacionamentos em razão da maior proximidade social entre os atores do sistema de inovação (BOSCHMA, 2005).

A extensão acadêmica é uma dimensão que carrega consigo mesma um papel formativo (DEUS; HENRIQUES, 2017). Adicionalmente, a pesquisa indicou que a interação da IES Caso com os atores externos foi capaz de influenciar também as outras duas dimensões do tripé universitário, isto é, as dimensões do ensino e da pesquisa. Nelson (1990) já salientava que o processo interativo das IES com os atores externos é um fio condutor para a realização de pesquisas mais contextualizadas às demandas socioeconômicas da região.

Por um lado, a extensão acadêmica direciona a instituição a interagir com a sociedade, mas, por outro lado, essa interação retroalimenta as demais funções da IES, gerando aí um ciclo virtuoso. Assim, em diversos momentos a extensão acadêmica atua como uma força motriz para o campo da pesquisa, em razão das indagações que emergem do processo interativo. Além disso, essa força motriz opera também sobre a dimensão ensino, quando é capaz de gerar novos conhecimentos, que por sua vez retornam ao ambiente da sala de aula do ensino superior. Garcia, Rapini e Cário (2018) assim como Floriano et al (2019) concordam que a interação, ou seja, a realização da terceira missão resulta, entre outros benefícios, na geração de novos conhecimentos.

É preciso dar o devido destaque também aos momentos em que a instituição não consegue produzir um novo conhecimento, mas, por meio do processo interativo, ela tem acesso a novos conhecimentos científicos ou tecnológicos, produzidos externamente, e os dissemina junto ao seu entorno geográfico. Há relatos da IES Caso nesse sentido. Mesmo que não esteja clara a presença de todos os requisitos para classificar essa instituição como uma *gatekeeper* tecnológico (GIULIANI, 2011; GIULIANI; BELL, 2005) ou como uma IES orquestradora em um sistema inovativo (RITALA; ARMILA; BLOMQUVIST, 2009; THOMAS, FACCIN; ASHEIN, 2020), todavia ela está exercendo um papel muito relevante.

Dado o posicionamento central da IES Caso, com capacidade de diálogo com diversas instâncias e atores do sistema de inovação (é o que se vê em relação às diversas parcerias estabelecidas para a efetivação das propostas de extensão), pode-se afirmar que ela é um ator importante na criação e consolidação de vínculos na região. Direta ou indiretamente, esses vínculos afetam o desempenho da institucional em termos diversos, como capacidade científica, profissional e formativa.

Sob a perspectiva acadêmica, a extensão foi capaz de influenciar também as publicações científicas da IES Caso. A importância desse tipo de publicação, que emerge do próprio ambiente de aplicação do conhecimento (extensão), reside no fato de tratar-se de um conhecimento contextualizado. Há limitações para que as relações entre as IES e o setor produtivo que ocorrem em regiões desenvolvidas sejam simplesmente replicadas em regiões periféricas (AROCENA; SUTZ, 2005; CASTRO et al, 2018). Para evitar a simples “mimetização de abordagens teóricas” oriundas do norte global para o sul, uma das estratégias deve ser a produção de conhecimentos contextualizados, isto é, que emergem do ambiente de atuação das IES. A extensão funciona como um forte braço que pode dar respostas a esse desafio, de alguma maneira.

Quanto ao setor produtivo, a partir das interações com a IES, esses atores tiveram acesso a diversos benefícios: melhoria da mobilidade do setor de turismo, por meio da roteirização de rodovias e estradas em parque turístico; acesso ao conhecimento especializado no tocante à produção e processamento de diversos produtos adaptáveis ao clima e solo da região; aperfeiçoamento de técnicas de produção por agricultores do ramo de horticultura; fortalecimento do cooperativismo e da gestão e controle de receitas por parte dos beneficiários da extensão acadêmica; aumento do valor agregado dos produtos por meio da venda de produtos

processados, substituindo a venda *in natura*, com impacto direto na renda dos atores externos; capacidade de uso de recursos tecnológicos pelos produtores, visando contribuir com a publicidade dos produtos; aprendizado de técnicas de produção de cunho sustentável.

A verificação desses resultados em termos quantitativos não é uma tarefa fácil, o que também já foi percebido por Lanzarin (2021), em estudos no campo da terceira missão do ensino superior. Porém, a partir da descrição qualitativa anteriormente sintetizada, nota-se que são resultados aptos a influenciar as operações cotidianas do setor produtivo, mas com baixa sofisticação tecnológica e pouca capacidade de criar algum ponto de inflexão nas trajetórias dos atores externos, gerando inovações disruptivas.

A provocação de mudanças tecnológicas, que é uma possibilidade emergente da interação do setor produtivo com as IES (NELSON, 1990) não foi evidenciada nos estudos realizados. Todavia, em uma perspectiva evolucionária, parece haver indicativos de influência da IES sobre o processo inovativo em seu entorno, ou seja, considerando a inovação como um processo cumulativo, socialmente determinado, podendo ser incremental ou disruptiva, não linear, abriga consigo aspectos de melhoria contínua e não é exclusiva dos novos setores de tecnologia (LASTRES; CASSIOLATO; ARROIO, 2005).

Na percepção de diversos respondentes da pesquisa, o processo interativo foi capaz de gerar inovação, ainda que não o seja no sentido tradicional do termo. Foram relatados alguns exemplos nesse sentido. O primeiro refere-se à elaboração de um código de obras ilustrado para auxiliar o trabalho dos profissionais da construção civil em um município de atuação da IES, o que não existia ainda naquela localidade. O segundo exemplo, no campo da gastronomia, refere-se à substituição de uma massa mais tradicional por outra mais benéfica à saúde humana na formulação de produtos, em proporções maiores que os valores convencionais, com realização de análise sensorial, resultando em boa aceitabilidade pelos participantes dos testes. O terceiro exemplo refere-se à elaboração de um material orientador para agricultores familiares (livreto) com a utilização de uma linguagem menos técnica e mais acessível aos horticultores, o que, segundo o extensionista respondente da pesquisa, não é um material disponível atualmente no mercado. O quarto exemplo veio de um extensionista que relatou a execução de um projeto visando a produção de adubação natural, utilizando *gagugis* (piolho-de-cobra) no processo de decomposição, o que não

é tradicional na região. Assim, a extensão acadêmica pode ser compreendida como uma dimensão capaz de atenuar problemas vivenciados pelo setor produtivo por meio da construção de soluções inovadoras (TEIXEIRA, 2015; DANTAS; GUENTHER, 2021).

Segundo os próprios respondentes da pesquisa, não houve verificação de ineditismo nas “descobertas” acima qualificadas, com vistas, por exemplo, a um possível patenteamento dos achados. Mas, em se tratando de uma região periférica em que o setor produtivo está buscando muito mais a redução de custos do que a inovação (PARANHOS, HASENCLEVER; PERIN, 2018), esses resultados podem ter uma grande significância. Mais ainda, se as práticas inovadoras emergem de um processo de aprendizado interativo (ROSEMBERG; NELSON, 1994; PARANHOS; HASENCLEVER; PERIN, 2018), então, essas “pequenas” ações devem ser interpretadas como alicerces, sem os quais a inovação, em sentido estrito, não ocorre.

Inovações sociais ou inovações frugais parecem estar presente nessas interações, o que não significa inovação de categoria inferior. Apenas cumprem propósitos distintos, quando comparadas com inovações do tipo disruptiva ou inovações que visam realizar uma mudança tecnológica em determinado setor da economia.

Em síntese, a presente subseção confirma que o engajamento do IFTO junto ao setor produtivo foi capaz de influenciar as atividades socioeconômicas da região em diferentes aspectos: melhoria da mobilidade do setor de turismo, por meio da roteirização de rodovias e estradas em parque turístico; acesso ao conhecimento especializado no tocante à produção e processamento de diversos produtos adaptáveis ao clima e solo da região; aperfeiçoamento de técnicas de produção por agricultores do ramo de horticultura; fortalecimento do cooperativismo e da gestão e controle de receitas por parte dos beneficiários da extensão acadêmica; aumento do valor agregado dos produtos por meio da venda de produtos processados, substituindo a venda *in natura*, com impacto direto na renda dos atores externos; capacidade de uso de recursos tecnológicos pelos produtores, visando contribuir com a publicidade dos produtos; aprendizado de técnicas de produção de cunho sustentável.

A instituição também auferiu ganhos diversos por meio da interação: fortalecimento da imagem ou marca institucional, o que influencia no nível de confiança depositado na IES; fortalecimento das demais funções da IES (ensino e

pesquisa); e impacto nas publicações científica. Outrossim, importa salientar que essas interações também foram capazes de influenciar o processo inovativo na região, ainda que de forma contextualizada e não tenha sido verificado o ineditismo em nenhuma das propostas analisadas ou nas respostas dadas pelos entrevistados.

A verificação dos resultados, comparando o *status* anterior e posterior à prestação de serviços pela IES não foi possível, visto que tais informações estão ausentes dos relatórios de conclusão das propostas de extensão.

4.6 Relação entre oferta e demanda por extensão acadêmica

Um dos elementos cruciais para se compreender a interação de uma IES com os atores externos é a relação entre a oferta (do lado da IES) e a demanda (do lado do ator externo) por terceira missão. Assim, importa conhecer quem é o agente que promove o *start* da interação? Que lógica é seguida pelos profissionais da IES? Trata-se simplesmente de uma lógica ofertista³⁰?

Tentando sanar as dúvidas acima qualificadas, indagou-se aos entrevistados (coordenadores de projetos de extensão) a respeito da iniciativa de oferta da respectiva atividade extensionista: “A iniciativa para o estabelecimento da parceria foi de qual parte: a iniciativa foi por parte do ator externo? A iniciativa foi por parte de algum servidor da IES?”

Após análise das respostas dadas ao questionamento, percebeu-se que as informações prestadas seriam melhor categorizadas em três grupos³¹, a saber: (I) lógica ofertista, quando a decisão foi unilateral da IES, sem apresentar quaisquer elementos de confirmação da demanda; (II) ofertista moderada, quando a IES decide ofertar determinada atividade de extensão baseada em uma demanda que ela mesma percebeu, ou seja, baseada tão somente na percepção da instituição; (III) sob demanda, quando o ator externo “bateu à porta” da instituição, isto é, o ator externo foi quem provocou a interação.

Os seguintes relatos dos entrevistados indicam uma lógica ofertista na proposição de atividades extensionistas:

³⁰ Quando a instituição decide internamente o que será ofertado e, *a posteriori*, vai até o ator externo disponibilizar os produtos e serviços que dispõe, mesmo que eles não tenham uma necessária demanda.

³¹ Classificação criada e nomeada pelo próprio pesquisador, a partir dos dados empíricos coletados.

Foi uma iniciativa nossa. É o que eu te falei, a gente não tem um canal que as instituições nos demandem. [...] Eu tinha proposto e comecei esse trabalho quando estava lá na &&&&&&&³², que era criar um canal de entrada de projetos no nosso site institucional. Eu acho que a Propi e a Proex deveriam ter [...]. Nós temos hoje um cadastro de projetos, com a aplicação no SUAP, mas só fica para a gente. A comunidade não sabe (ETX002, 2023).

A ideia do &&&&&³³ surgiu dos membros do Centro Acadêmico de Engenharia Agrônômica Francisco Filho – CAFF Gestão 2020/2021 (PROP03, 2023).

A seguir constam algumas respostas que indicam a lógica ofertista moderada:

Eu tinha colegas da pesquisa que me reportaram um problema dos produtores do Tocantins, uma alta demanda do setor produtivo estadual (EXT012, 2023).

A iniciativa foi minha mesmo, por causa do problema observado, que era o desperdício dos produtos (no caso, a banana). Como eu disse antes, o desperdício era muito grande porque o produto não está no tamanho ideal, aparência ideal para o comércio. Então, diante do problema, nós tentamos buscar uma solução (EXT007, 2023).

Por fim, nas transcrições abaixo constam os relatos de três extensionistas que indicam a presença de uma lógica sob demanda:

Foi demanda que a produtora rural tinha, que era a falta de adubo orgânico para a horta dela (EXT013, 2023).

Assim, eu sou professor de hortas. Tem um outro nome mais “arrumadinho”, mas é professor de hortas. Eu recebo demanda demais, com muita frequência, toda hora, de pequenos produtores, agricultor familiar, para tirar dúvidas. E eu não tenho um braço para tudo, não dou conta de tudo isso. Isso foi o fator motivador, passar a minha linguagem como eu conversaria com eles através de um livretinho simples. E acertei, eu acho que acertei. Deu certo, e toda a gente gostou (EXT011, 2023).

Aqui, localmente, a gente teve uma visita naquela época de um senhor chamado &&&&&³⁴. Era um cara meio visionário que

³² Nome de um setor em que o extensionista atuou anteriormente (suprimido para garantir o sigilo do respondente).

³³ Nome do projeto suprimido para garantia de sigilo dos participantes da pesquisa.

³⁴ Nome de um ator externo demandante da interação. Nome suprimido para garantir o sigilo do respondente da pesquisa.

queria desenvolver o PA Lago Verde. Então ele também foi um dos estimuladores para a gente ir para lá (EXT012, 2023).

Por meio das entrevistas realizadas com os extensionistas, notou-se que a demanda por interação com a IES vinda do setor produtivo é ainda incipiente. Esse fato também pôde ser confirmado por meio da verificação das propostas de extensão analisadas, mais especificamente no item “justificativa”, pois, na maioria das vezes o elemento motivador para a interação não foi uma demanda oriunda do ator externo, mas iniciativa da própria IES. Porém, vale ressaltar que a lógica ofertista, em algumas situações, parece ter sido uma forma eficaz de induzir a demanda.

O primeiro projeto eu montei de acordo com a área que eu já tenho afinidade, que eu já trabalho, para ver se eles tinham interesse. Então, o primeiro projeto, eu fiz a proposta. O segundo, eles me encaminharam a proposta. Perguntaram se eu tinha interesse ou se eu tinha algum projeto dentro dessa área de conhecimento e saberes, para que a gente pudesse unir forças para eu colocar lá, e dar assistência técnica voltada à produção de frango. E aí, então, partiu deles esse segundo projeto (EXT009, 2023).

A baixa demanda por atividades extensionistas foi confirmada também por Coordenadores dos Setores de Extensão nos *campi*. Um dos coordenadores entrevistados relatou o seguinte: “infelizmente, a nossa demanda é muito baixa no Campus &&&&³⁵. Eu não sei como é nos outros *campi*” (CDEXT004, 2023).

Os resultados indicaram que há prevalência da lógica ofertista em relação às demais. Essa lógica se dá em razão da baixa ou ausência de demanda oriunda dos atores externos, conforme relato dos participantes da pesquisa. Em que pese o valor desse tipo de interação, inclusive produzindo resultados diversos, conforme relatado anteriormente, a literatura de terceira missão apresenta algumas observações que precisam ser consideradas a respeito do processo interativo cuja lógica segue a política ofertista, que é um desafio muito presente em regiões periféricas.

Klaumann e Tatsch (2022) perceberam esse tipo de lógica nas atividades de terceira missão desenvolvidas por uma IES localizada na região sul do Brasil, ainda que não tenha sido empregada a mesma denominação. Conforme as autoras os

³⁵ Nome da unidade suprimida para fins de garantia de sigilo do entrevistado.

processos de interação vinham sendo construídos para a sociedade e não com a sociedade, colocando esta como agente passivo e não como um ator do processo.

A esse tipo de interação, que parte de uma lógica ofertista, Sutz (2000) denominou “*top-down*”, pois ocorre “de cima para baixo” (da IES para o ator externo). A autora identificou a presença desse tipo de interação tanto no Brasil como em outros países da América Latina, inclusive com políticas públicas criadas especificamente para tentar conectar as IES com a sociedade, dentro dessa lógica. No entanto, conforme a autora, essas políticas não foram capazes de gerar os efeitos pretendidos, inclusive com subutilização dos fomentos a elas destinados. Essa realidade parece ainda persistir atualmente, indicando que as tentativas de “forçar a demanda” não têm sido suficientes para o estabelecimento de interações eficazes e efetivas. Necessário é que políticas do tipo *top-down* (de cima para baixo) e *bottom-up* (de baixo para cima) sejam mescladas ao invés serem auto excludentes.

A inércia do ator externo quanto à demanda por conhecimento, segundo Brundenius, Lundvall e Sutz (2008), tem relação com a própria estagnação do processo inovativo presente em regiões periféricas. A precariedade da demanda é tanto em termos qualitativos (conhecimentos mais sofisticados) como quantitativos, como também no tocante à demanda por conhecimentos tácitos e codificados (AROCENA; SUTZ, 2005; RAPINI; CHIARINI; SANTOS, 2018).

Arocena, Sutz e Bortagaray (2008) apresentam diversas características dos sistemas inovativos em países em desenvolvimento: escassa demanda por conhecimento especializado; cooperação muito fraca por parte do setor produtivo; instituições de ensino superior que atuam mais como consultoras e podem ser consideradas como “não conectadas” ou isoladas; políticas de ciência e tecnologia contraditórias em relação às demandas do setor produtivo.

Dadas as características comuns encontradas na literatura com relação às IES localizadas em regiões periféricas, nota-se que a IES Caso enfrenta desafios semelhantes. Trata-se de uma instituição pouco demandada pelo setor produtivo e, portanto, opera provocando os atores externos em grande parte das vezes. Porém, os resultados apresentaram algumas exceções. Três entrevistados de dois *campi* distintos relataram a presença de demanda: Campus Avançado Lagoa da Confusão e Campus Araguatins.

Com relação ao Campus Avançado Lagoa da Confusão, dois fatores merecem destaque. O primeiro refere-se ao relato de um dos extensionistas ter relatado que é

normal os professores participarem de grupos de interação com produtores rurais (grupos de *whatsapp*). Também, por tratar-se de um município com baixo quantitativo populacional, menor que vinte mil habitantes³⁶, facilita o contato pessoal entre os atores da academia e os atores do setor produtivo.

No caso do Campus Araguatins, além de ser uma unidade também localizada em um município de pequeno porte³⁷, há outro fator preponderante na consolidação das interações entre a instituição e os atores externos, que é a trajetória ou tempo de atuação da instituição no município e região. Trata-se da unidade mais antiga do IFTO, criada ainda na década de 1980, como Escola Agrotécnica Federal. Houve relatos de extensionistas garantindo que a própria identificação como servidor do Campus Araguatins é um instrumento que “abre as portas para o estabelecimento de parcerias”, ou seja, há indicativos de que ao longo desse tempo de existência a instituição vem conquistando um certo nível de confiança junto ao setor produtivo do seu entorno.

Os relatos de demanda por interação acima qualificados podem estar associados a dois tipos de proximidades (geográfica e social) (BOSCHMA, 2005). Proximidade geográfica por trata-se de atores localizados no mesmo município de atuação da IES Caso. Proximidade social por denotar um certo nível de confiança ou por causa da trajetória (tempo de atuação) ou por causa dos constantes contatos, inclusive por meio de redes sociais informais, entre os demandantes e ofertantes de terceira missão.

Em resumo, a presente subseção evidenciou que a relação oferta/demanda por terceira missão na IES Caso segue uma lógica majoritariamente ofertista, ou seja, a decisão por ofertar uma ou outra atividade extensionista ao setor produtivo parte exclusivamente de uma decisão institucional. Há, porém, casos em que se buscou previamente conhecer a demanda (lógica ofertista moderada) e outros casos menos frequentes, quando houve uma demanda explícita do ator externo (lógica sob demanda). O predomínio da lógica ofertista é justificável em razão da baixa ou inexistente demanda, o que é característica comum do setor produtivo em regiões menos desenvolvidas. É importante destacar, porém, que mesmo essas interações

³⁶ Mais precisamente, 16.117 habitantes, conforme os dados preliminares do Censo IBGE/2023, divulgado no último mês de junho de 2023.

³⁷ População de Araguatins: 31.719 habitantes, conforme os dados preliminares do Censo IBGE/2023, divulgado no último mês de junho de 2023.

que ocorrem sob lógica ofertista são capazes de gerar dividendos positivos, tanto para a IES como para os atores externos, inclusive como meio para indução da própria demanda.

Os poucos relatos de oferta de atividade extensionistas cujo *start* foi provocado pelo setor produtivo (lógica sob demanda) podem ser explicados a partir da abordagem teórica de proximidade, de Boschma (2005), mais especificamente pela proximidade geográfica e pela proximidade social.

4.7 Indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão e a curricularização das atividades extensionistas

A indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão encontra-se normatizado tanto em âmbito nacional como também em regulamentos e normas internas da IES Caso. Em âmbito nacional, a indissociabilidade da referida tríade encontra sustentação mandamental na própria Constituição Federal em seu artigo 207 (BRASIL, 1988).

No âmbito do IFTO as normas internas da instituição estão em consonância com a Constituição Federal e, também, determinam a necessária articulação do tripé acadêmico, isto é, ensino-pesquisa-extensão.

Conforme o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação Presencial da IES, aprovado pela Resolução CONSUP/IFTO nº 51/2016, “as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelo IFTO deverão obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (IFTO, 2016). Nesse mesmo sentido, o Regulamento das Atividades de Extensão do Instituto Federal do Tocantins, aprovado pela Resolução CONSUP/IFTO nº 87/2019, também confirma a indissociabilidade, embora substituindo o referido termo pelo vocábulo “articulação”: “a extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico, que promove a articulação com a pesquisa e o ensino [...]” (IFTO, 2019b).

A pesquisa de campo apresentou elementos que podem ser considerados como indicativos de uma real efetivação da indissociabilidade, nos termos do que consta no regramento do IFTO. Constam a seguir algumas das respostas dos extensionistas, quando questionados se as propostas de extensão desenvolvidas traziam consigo interface como o ensino e a pesquisa:

Sim, a proposta toda estava alinhada com o ensino e a pesquisa. No caso do ensino, por causa da disciplina que eu ministro voltada para a extensão rural. No caso da pesquisa também porque gerou informações, inclusive para a participação na Jornada Científica do IFTO (EXT007, 2023).

Eu ministro disciplinas na área, então isso caracteriza a relação com o ensino. A pesquisa também, porque tratava-se de um diagnóstico que ocorreu durante o projeto (EXT010, 2023).

Então, as coisas na vida são assim, você vai fazendo uma coisa e vai puxando a outra [...]. Então, no primeiro momento era pesquisa. E aí, da pesquisa virou a extensão. E aí, da extensão virou o ensino (EXT014, 2023).

Por que o &&&&³⁸ vai para a cultura da mandioca? Porque ele dava aula de mandioca. Então, era o começo ali. Ele veio um pouquinho dessa relação de ensino. Eu levava os alunos para plantar os ensaios. Ficava caracterizado ali mesmo. Era a oportunidade de conhecimento da cultura, pelos estudantes. E, do ponto de vista da pesquisa, nós fomos um grande fomentador da pesquisa. Então, pesquisas inerentes ao processo de produção, a gente conduziu umas três. E elas estão disponibilizadas para a sociedade (EXT012, 2023).

Poucos entrevistados relataram a falta de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Para o entrevistado EXT011 houve relação com o ensino, mas não com a pesquisa:

Com o ensino, sim, porque isso faz parte da minha disciplina, em especial. Com a pesquisa, talvez já tenha sido uma coisa mais restrita, bem mais modesta, não envolveu pesquisa e ficou restrito basicamente à extensão e ao ensino mesmo (EXT011, 2023).

Além do que relataram os extensionistas, o Pró-Reitor de Extensão da IES afirmou que também procura desenvolver suas atividades em constante articulação com as outras duas pastas congêneres (Pesquisa e Ensino): “eu acredito que, pelo menos nesse um ano que estou aqui, a gente tem um diálogo bastante aberto. Eu converso com as duas Pró-Reitorias com bastante frequência, até porque a gente trabalha em algumas ações totalmente juntos” (PROEX-IFTO, 2023).

³⁸ Ao responder o questionamento, o entrevistado mencionou o próprio nome. Para garantir o sigilo do informante, realizou-se a supressão do termo.

Na percepção da IES, conforme se extrai do PDI 220-2024, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve contribuir em duas frentes, pelo menos (IFTO, 2022): (I) favorecer o processo inovativo no campo científico, tecnológico, artístico e cultural; (II) promover a inserção local, regional, nacional e internacional da instituição.

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para o caso deste trabalho de pesquisa reflete a própria articulação inseparável das três missões das IES. Significa dizer também que a interação com os atores externos deve efetivar-se a partir de uma sólida base de apoio oriunda das duas primeiras missões do ensino superior (FORPROEX, 2012).

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável encontra-se devidamente normatizado no Brasil, inclusive como princípio constitucional. Essa indissociabilidade também se faz presente em normas infraconstitucionais assim como nos documentos institucionais da IES Caso. As próprias diretrizes da extensão acadêmica que o FORPROEX subscreve indicam a necessária indissociabilidade, de forma explícita (FORPROEX, 2012). Desse modo, estão presentes os elementos direcionadores que garantem a execução desse princípio. Porém, ainda que do ponto de vista legal a indissociabilidade seja uma questão superada, essa não é uma condição suficiente para sua superação em termos práticos.

Dos resultados da pesquisa empírica extrai-se que há um certo nível de preocupação dos extensionistas para que a articulação indissociável entre as três missões do ensino superior se materialize. Grande parte dos relatos indicam que a ideia de construir uma proposta de extensão nasceu a partir dos conhecimentos que já vinham sendo trabalhados no interior das disciplinas em sala de aula (ensino). Mas também houve relato de situações cujas propostas extensionistas tiveram origem em projeto que, *a priori*, objetivava tão somente a produção de novos conhecimentos (pesquisa). Em situação contrária, também houve relatos de propostas que não conseguiram efetivar a interface direta com o ensino e a pesquisa, pelo menos não do ponto de vista dos respondentes.

Há vantagens e desafios para a efetivação do princípio da indissociabilidade. Gonçalves (2015) aponta a importância desse princípio e menciona que ele cria um diálogo da formação acadêmica (ensino) e da produção científica (pesquisa) com os problemas externos à instituição. As três dimensões complementam e fortalecem umas às outras (FIGUEIREDO, 2021). Cada dimensão influencia e é influenciada

pelas demais, gerando uma espécie de ciclo virtuoso. Esse ciclo deve funcionar de forma linear e não linear, simultânea e simetricamente. Em conjunto, todas as três dimensões são beneficiadas, numa percepção macro.

Numa percepção micro, é possível elencar vantagens também para cada dimensão, a partir da articulação com as outras: a extensão é capaz de dar mais significância ao ensino, ou seja, deixa-o menos abstrato e mais vinculado à realidade que o cerca; a extensão ganha em qualidade, quando associada à pesquisa; a pesquisa, quanto mais vinculada à extensão tanto mais aplicada o será. Assim, Moita e Andrade (2009) concluem que a indissociabilidade, por carregar consigo o aspecto de tridimensionalidade, é capaz de elevar a qualidade da produção acadêmica. Ainda conforme Moita e Andrade (2009), a indissociabilidade impede o reducionismo das práticas universitárias (quando a IES foca apenas uma das três dimensões) e permite a inserção da IES na sociedade, bem como a inserção da sociedade na IES.

Alguns desafios precisam ser superados para a efetivação do princípio da indissociabilidade. Inicialmente, é preciso superar a ideia, muitas vezes implícita, de que a extensão é uma “terceira via” ou “filha pobre” (DEUS, 2021). Adicionalmente, é preciso romper com a prática comum em muitas IES brasileiras que imprime maior evidência à dimensão ensino durante os cursos de graduação e, *a posteriori*, durante os cursos de pós-graduação, enfatizam somente a pesquisa (MOITA; ANDRADE, 2009).

Com relação à curricularização, como já sugerido pelo próprio nome, é um processo que objetiva agregar maior valor às conexões das IES com os atores externos.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a extensão acadêmica deve integrar os cursos de nível superior, inclusive com percentual mínimo em cada curso, não sendo menor que 10% da carga-horária deste (BRASIL, 2013). Redação semelhante é dada pela Resolução MEC/CNE/CES nº 07 de dezembro de 2018, que trata do processo de curricularização da extensão: “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” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

Decorrido um período de três anos da regulamentação da curricularização da extensão em âmbito nacional (em 2018) o IFTO aprovou, por meio do seu Conselho

Superior, um Regulamento próprio visando a efetividade dessas práticas nos cursos de graduação da IES. De acordo com a Resolução do IFTO nº 28/2021:

Entende-se por Curricularização da Extensão a inclusão de atividades de extensão no currículo dos cursos de graduação, sob a forma de programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços à comunidade externa das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), sob a perspectiva de uma transformação social por meio das ações de estudantes orientados por professores, podendo contar também com a participação de técnicos administrativos em educação (IFTO, 2021).

Inicialmente, o prazo para que os colegiados de cada curso de graduação no IFTO concluísse as alterações nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), incluindo a extensão na grade curricular, era até dezembro de 2021 (IFTO, 2021). Porém, houve dilação do referido prazo até dezembro de 2023, razão pela qual vários cursos ainda não efetivaram a atualização nos projetos pedagógicos, conforme relatou o Pró-Reitor, em entrevista.

Questionado a respeito do processo de atualização dos PPCs, o Pró-Reitor informou que não recordava dos números exatos de cursos que já haviam efetivado a curricularização³⁹: “Eu não sei hoje, de fato, aqui de cabeça qual a porcentagem dos cursos que já finalizaram e aprovaram os seus PPCs. Eu sei que alguns PPCs estão no CONSUP, em vias de ser aprovado, outros já foram aprovados e outros ainda estão em elaboração” (PROEX-IFTO, 2023). Também não foi informado pelo entrevistado os impactos dessa curricularização em relação ao aumento do número de projetos ou mesmo de interação com os atores externos. Por se tratar de um processo em andamento, ainda não há dados quantitativos em relação a isso.

³⁹ Foi solicitado, via e-mail, à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) da IES Caso, no dia 20/07/2023, informações a respeito do processo de Curricularização: quantos cursos já haviam alterado os PPCs? Quantos cursos estão em processo de aprovação (necessitando apenas aprovação do Conselho Superior)? Quanto cursos ainda não haviam enviado as minutas de PPCs para avaliação da PROEN? Em resposta, a referida Pró-Reitoria informou o seguinte, no dia 17/08/2023: atualmente, o IFTO conta com um total de 43 cursos de graduação; seis deles estão em fase de encerramento e, portanto, não necessitarão alterar os PPCs para incluir a extensão na grade curricular; 26 cursos já aprovaram os PPCs, sendo que alguns já estão com o novo PPC em vigor e outros apenas aguardando o início de nova turma para entrar em vigor; um curso não será alterado porque foi turma única (Convênio com a PM-TO), e também está em fase de encerramento; dois cursos estão com os PPCs em fase de análise pela PROEN, que é uma etapa intermediária, antes da aprovação no Conselho Superior; oito cursos não encaminharam as minutas dos PPCs para avaliação da PROEN, até o momento.

Cronologicamente, três momentos principais podem ser tomados como marcos da regulamentação da política de curricularização da extensão: primeiro ela foi estabelecida, de forma legal e programática no PNE 2014 (Lei nº 13.005/2014), conforme constante na Meta 12.7 do referido plano; posteriormente, a Resolução CNE/CES nº 07/2018 estabeleceu as diretrizes para a extensão na educação superior, visando regulamentar o disposto da Meta 12.7 do PNE, que tratava da curricularização; num terceiro momento foi aprovada a Resolução CONSUP/IFTO nº 28/2021, que regulamentou o processo de curricularização das atividades extensionistas nos cursos de graduação presenciais e a distância do IFTO.

É preciso destacar o *gap* temporal entre a aprovação do PNE (ano de 2014) e a aprovação da Resolução CONSUP/IFTO (somente em 2021), ou seja, um período de aproximadamente sete anos. Esse *gap* foi causado pelas inércias do CNE (04 anos) e da IES Caso (03 anos). A dilação do prazo, conforme anteriormente salientado, somado a esse *gap* temporal na regulamentação da política no âmbito da instituição, devem ser tomadas como causas que impediram a IES Caso de haver concluído o processo de curricularização em todos os seus cursos de graduação.

Um agravante perceptível na execução dessa política é a falta de informações quanto aos impactos que a curricularização está gerando na relação da IES Caso com o meio externo, a partir dos 26 cursos que já efetivaram a curricularização. A falta de informações dessa natureza, indica a necessidade de um setor ou departamento responsável pelo acompanhamento dessas atividades (FIGUEIREDO, 2021). Caberia a esse departamento tanto a supervisão, como a coordenação e a avaliação (processual e final) dessas atividades.

A implementação das atividades extensionistas na grade curricular além de promover a vinculação da IES com a sociedade é um elemento fundamental inclusive para o cumprimento do princípio constitucional da indissociabilidade do tripé universitário (FARIAS, 2022). Não se trata apenas de um mero “cumprimento de protocolos” ou exigências legais. Pelo contrário, se bem gerenciada, essa política pode ser um importante instrumento na consolidação da terceira missão da IES.

Em síntese, a presente subseção evidenciou a presença de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e um avançado processo de curricularização da extensão na IES Caso, pelo menos em termos de aprovação dos PPCs (26 dos 43 cursos de graduação já alteraram os PPCs). Quanto à articulação ensino-pesquisa-extensão, notou-se que grande parte dos projetos de extensão ofertados ao setor produtivo

originam-se de atividades de ensino (muitas vezes disciplinas) ou pesquisas internas da instituição. Porém, uma fragilidade identificada quanto à curricularização diz respeito ao acompanhamento da execução dessa política. A Pró-Reitoria de Extensão não dispunha de informações quanto aos impactos gerados por essa política institucional (aumento do número de projetos, aumento do número de parceiros, impactos na qualidade dos projetos etc.).

4.8 Financiamento da terceira missão

O financiamento é um assunto de grande relevância no tocante à efetivação da extensão acadêmica. O levantamento realizado buscou evidenciar as formas de financiamento da extensão acadêmica na IES Caso. Conforme o Art. 6º do Regulamento das Atividades de Extensão da IES, são definidas cinco fontes de recursos destinados ao financiamento das atividades extensionistas (IFTO, 2019b):

- I. próprios do IFTO;
- II. captados dos órgãos governamentais de fomento;
- III. captados de empresas privadas;
- IV. captados de emenda parlamentar;
- V. captados de outras fontes, desde que de acordo com a legislação aplicável.

Embora a fonte “recursos próprios do IFTO” esteja encabeçando a lista de alternativas, conforme salientado pelo Pró-Reitor de Extensão, esse vem sendo um dos pontos fracos da pasta nos últimos anos, a insuficiência de recursos para financiamento das atividades extensionistas:

O que eu diria hoje de mais relacionado a pontos fracos, pensando no modo mais macro, eu pensaria principalmente na questão orçamentária [...]. muitas vezes, a gente tenta planejar alguma atividade e a gente acaba esbarrando na questão orçamentária, que, a meu ver, hoje é o principal gargalo. Se a gente for pensar de 2015 para cá, em 2015 nós tínhamos mais de 60 milhões de reais para o IFTO, para as ações institucionais. Em 2023, nós temos 28 milhões (PROEX-IFTO, 2023).

Apesar das limitações orçamentárias e/ou financeiras enfrentadas pela instituição atualmente, os extensionistas entrevistados relataram, em sua maioria, que o financiamento das atividades, quando tiveram acesso ao custeio, esse recurso foi oriundo do próprio IFTO. Os entrevistados foram questionados a respeito de quem foi

o responsável pelo financiamento das ações. Algumas das respostas constam a seguir:

Foi direto da reitoria, porque eu lembro que teve um valor para uso no projeto. A gente submeteu ao edital e o projeto foi aprovado. Além disso, não teve nenhum outro recurso não (EXT005, 2023).

Só o IFTO mesmo, por meio do edital..., porque todo ano eles lançam editais, para fomento de bolsa e de recursos para custeio. Aí foi aprovado nesse projeto, mas assim, foi tudo da própria reitoria mesmo (EXT011, 2023).

O projeto tinha suporte financeiro de custeio do IFTO (EXT012, 2023).

Os resultados da pesquisa confirmam que o principal agente financiador da extensão acadêmica na IES Caso é o Estado. Das cinco fontes de recursos previstas no Regulamento das Atividades de Extensão da IES Caso, penas o terceiro tipo, conforme explicitado anteriormente, são recursos originários da iniciativa privada. A quinta e última fonte constante na lista (captados de outras fontes, desde que de acordo com a legislação aplicável) pode referir-se a recursos privados, mas também podem ser inclusos recursos públicos. Os outros três são, necessariamente, recursos públicos.

A predominância dos recursos estatais também foi verificada a partir das entrevistas. Todos os entrevistados relataram que, quando contaram com alguma fonte específica de financiamento, esta foi oriunda do próprio IFTO, por meio da Pró-Reitoria de Extensão.

A presença majoritária de recursos públicos tem vantagens e desvantagens. Do lado das vantagens, diminui-se os interesses particulares quanto à apropriação dos resultados produzidos. Além disso, quando constantes na matriz orçamentária, há maior previsibilidade, gerando maior possibilidade de planejamento quanto à utilização. Outra vantagem é a possibilidade de decisões mais democráticas quanto ao emprego dos recursos, dentro da discricionariedade estabelecida em lei.

No entanto, há também desvantagens na dependência dos recursos estatais para financiamento das atividades de interação da IES com os atores externos. A primeira e talvez a principal delas é a intensa redução dos recursos públicos destinados ao financiamento do ensino superior. Além disso, muitas vezes há

prevalência dos interesses políticos em detrimento dos interesses técnicos na liberação desses recursos.

Relatos do Pró-reitor indicam a drástica diminuição de recursos na matriz orçamentária da IES Caso (queda de 60 milhões em 2015 para cerca de 30 milhões em 2023). Esse é um problema presente em quase todo o mundo (MCCOWAN, 2019), isto é, o intenso achatamento do orçamento destinado ao financiamento da educação superior, o que vem obrigando as instituições a diversificarem suas fontes de recursos.

Na seara estatal, uma alternativa para debelar o problema da insuficiência do financiamento é a busca pelo fomento ofertado por diversas agências governamentais (BRASIL, 1988, 1996; FORPROEX, 2012). Editais da CAPES e CNPQ, bem como de fundações ou empresas estatais devem estar na mira da IES, para alcance de formas diferentes de financiamento, para além do orçamento anual destinado à instituição.

O fomento financeiro é um dos motores motivacionais para o envolvimento de professores e técnicos em atividades de terceira missão (DANTAS; GUENTHER, 2021). Essa percepção anteriormente levantada por Dantas e Guenther (2021) também ficou explícita durante o presente trabalho de pesquisa. Dentre os fatores de desmotivação elencados pelos extensionistas, constam a insuficiência do custeio oferecido pela IES Caso e a falta de bolsas para os coordenadores de projetos de extensão. Dada essa situação, é necessário pensar em outras alternativas para complementação dos recursos públicos. Essas alternativas devem, necessariamente, incorporar o financiamento com recursos oriundos da iniciativa privada (CLARK, 1998, 2006; FORPROEX, 2012).

Teixeira (2015), ao comparar as políticas de terceira missão europeia em relação às que são praticadas na América Latina, fez um importante alerta, quanto ao financiamento público dessas atividades do ensino superior. Em seu entendimento, o financiamento estatal da terceira missão é muito mais generoso na Europa, se comparado com a realidade dos países latino-americanos. Isso justifica a necessária participação do setor privado como fomentador dessas políticas. A questão que fica em aberto é “como despertar a iniciativa privada a interagir mais com a IES e, além disso, investir mais recursos financeiros em atividades de terceira missão”?

Em síntese, na presente subseção ficou claro que a principal fonte de financiamento da terceira missão na IES Caso são os recursos públicos. Isso foi confirmado tanto pela análise documental como pelas entrevistas realizadas. Nesse sentido, um sério agravante é enfrentado pela instituição, a elevada diminuição dos

recursos orçamentários que vem ocorrendo nos últimos anos. Como já explicitado, há vantagens e desvantagens em ter o Estado como principal agente financiador. Dado o achatamento dos recursos oriundos do poder público nos últimos anos, é necessário que a instituição diversifique suas fontes de financiamentos, o que demanda o fortalecimento de parcerias com a iniciativa privada.

4.9 Relação entre os princípios de governança e a terceira missão da IES Caso

A partir da verificação da base documental a que este pesquisador teve acesso, constatou-se que a IES Caso tem definida uma estrutura de governança própria (anteriormente apresentada). Porém, vale ressaltar inicialmente que a referida estrutura de governança foi construída de forma estratégica, com amplitude institucional. Nesse sentido não se trata de uma “estrutura de governança da interação com o setor produtivo”, ou de uma estrutura de governança da terceira missão. Para essa dimensão do ensino superior não foi localizada nenhuma estrutura específica de governança⁴⁰.

Para melhor entender a preocupação da IES Caso quanto à governança da extensão acadêmica, realizou-se, por meio do *Software NVivo*, uma verificação da presença do termo “governança” nas diversas normas da base documental desta pesquisa (normas relacionadas à extensão e no PDI 2020-2024). Os resultados da verificação podem ser conferidos no Quadro 17.

Quadro 17 – Busca do termo “governança” na base documental da pesquisa (normas)

DOCUMENTO VERIFICADO	Nº DE OCORRÊNCIAS	CONTEXTO EM QUE O TERMO APARECE (REFERÊNCIA)
PDI IFTO 2020-2024	8	Referência à figura que apresenta a estrutura de governança do IFTO (anteriormente apresentada): 2 vezes
		Referência à governança do TCU: 1 vez
		Referência à política de tecnologia da informação da IES: 1 vez
		Referência às políticas educacionais, de forma genérica: 1 vez
		Referência as políticas da Pró-Reitoria de Assistência ao Estudante (PROAE): 1 vez

⁴⁰Embora não tendo sido localizado nenhum documento representativo (ou ilustrativo) de uma estrutura de governança da terceira missão da IES, *a priori*, não se pode negar a existência da governança, de forma absoluta. O que se pode afirmar é que essa estrutura inexistente, de forma sistematizada e documentada.

		Referência à governança institucional, de forma genérica: 2 vezes
Lei 11.892/2008: Lei de criação dos IFs	0	-
Lei 13.005/2013: PNE	0	-
Resolução nº 07/2018: Regulamenta a Curricularização da Extensão	0	-
Portaria nº 299/2022: Estabelece os indicadores de pesquisa e extensão para a RFEPCT	0	-
Resolução 51/2016: Estabelece a Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação do IFTO	0	-
Resolução nº 28/2021: Regulamenta a curricularização da extensão no âmbito do IFTO	0	-
Resolução nº 87/2019: Regulamenta as atividades de extensão no IFTO	0	-

Fonte: Elaboração própria, com apoio do *Software Nvivo* (2023).

Em nenhum dos documentos analisados foi possível detectar o termo “governança” fazendo menção direta às relações com o setor externo ou à Pró-Reitoria de Extensão, ou às atividades extensionistas de forma geral. A única vez que aparece fazendo menção a uma das Pró-Reitorias, diz respeito à PROAE⁴¹.

Considerando que o IFTO é uma instituição pública federal e que, portanto, submete-se ao controle externo exercido pelo TCU, optou-se pelo levantamento de dados (e sua respectiva descrição) a partir de quatro princípios de governança definidos por esse órgão fiscalizador⁴²: (I) *capacidade de resposta*; (II) *transparência*; (III) *equidade e participação*; (IV) *melhoria regulatória*. O levantamento de dados,

⁴¹ Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

⁴² O TCU trabalha com sete princípios para garantia de uma boa governança. Porém, há razões que justificam a limitação desta pesquisa aos quatro princípios elencados, embora este pesquisador reconheça o incontestável valor dos demais princípios, em matéria de importância para o setor público. Em primeiro lugar, a presente pesquisa não teve o condão de realizar um estudo exaustivo sobre a governança da terceira missão na IES. Em pesquisas futuras, isso pode vir a ser uma temática de pesquisa, mas extrapola o escopo do presente estudo. Além disso, *a priori*, os quatro princípios elencados parecem influenciar, de forma mais direta, no engajamento da IES com os atores externos, motivando a presente delimitação.

inerente aos princípios da governança, ocorreu a partir da base documental e das entrevistas por pauta.

4.9.1 Governança da terceira missão no âmbito da extensão acadêmica: capacidade de resposta da IES

O estudo de caso tentou compreender a capacidade de resposta da IES com foco em alguns elementos cruciais: disponibilidade de pessoal da IES; tempo de resposta ou “burocracia”⁴³ institucional.

Para melhor compreensão da composição da força de trabalho da instituição, o quadro a seguir apresenta um detalhamento concernente às carreiras profissionais (docentes e técnicos), bem como a titulação acadêmica desses profissionais. Esses dados constam no Quadro 18⁴⁴.

Quadro 18 – Pessoal disponível no IFTO, conforme a carreira profissional e conforme a unidade de lotação⁴⁵ (Ano base 2022)

UNIDADE DE LOTAÇÃO	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS						DOCENTES				
	EB	Grad	Ap	Esp	Ms	Dr	Grad	Ap	Esp	Ms	Dr
Araguaína	3	12	0	31	5	0	0	0	17	34	11
Araguatins	22	26	1	44	10	0	0	0	8	47	29
Colinas	6	5	0	15	5	1	0	0	6	27	12
Dianópolis	6	9	0	23	4	1	1	0	6	18	16
Formoso do Araguaia	4	6	0	0	0	0	0	0	0	13	8
Gurupi	7	10	0	18	6	2	1	0	13	31	13
Lagoa da Confusão	1	9	0	1	2	0	0	0	2	7	9
Paraíso	2	9	0	21	9	2	1	1	14	46	13
Palmas	9	24	0	54	19	0	6	0	33	147	83
Pedro Afonso	2	2	0	8	2	0	0	0	0	6	10
Porto Nacional	7	10	0	16	8	1	1	0	4	49	9
Reitoria	4	35	0	40	26	3	0	0	0	0	0
TOTAIS	73	157	1	271	96	10	10	1	103	425	213

Fonte: Elaboração própria, com dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023).

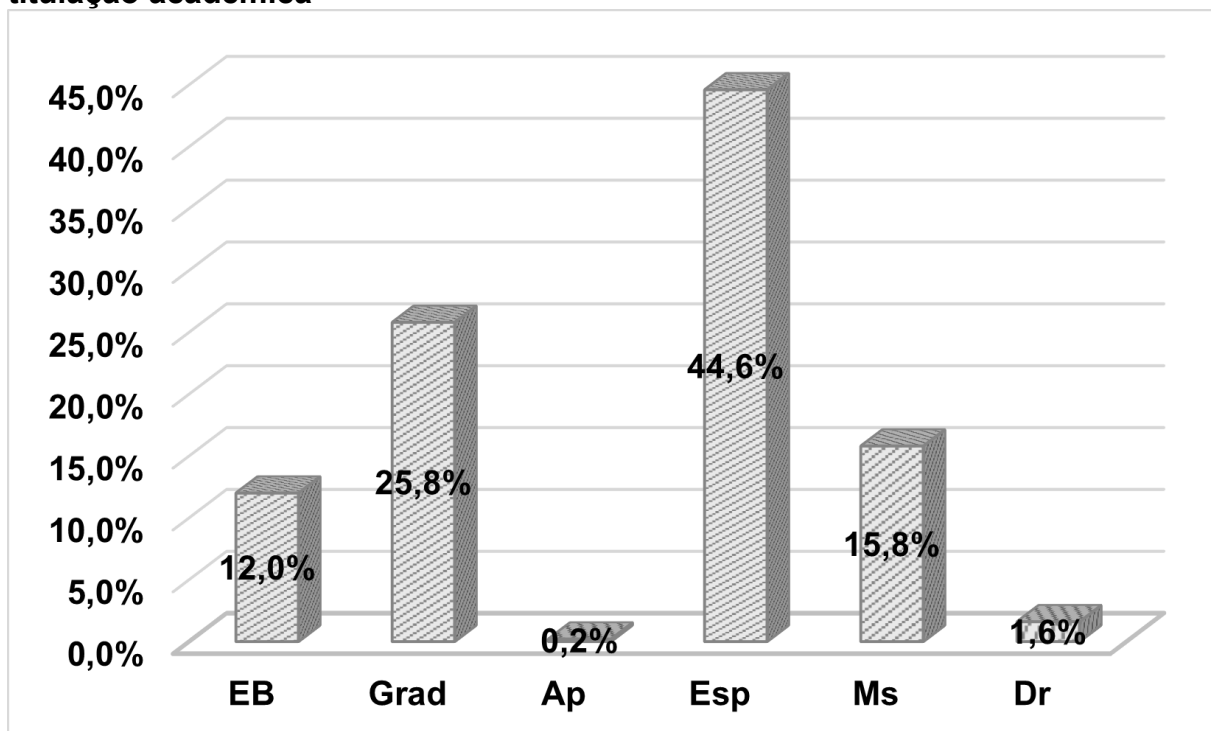
⁴³ Trata-se, na verdade, de uma disfunção da burocracia e não do termo técnico “bucrocracia”, que preza pela eficiência organizacional.

⁴⁴ Na plataforma de consulta (Plataforma Nilo Peçanha) não foi identificado o número de servidores com titulação acadêmica de Pós-Doutorado.

⁴⁵ Siglas utilizadas conforme titulação acadêmica: EB (Educação Básica); Grad (Graduação); Ap (Curso de Aperfeiçoamento); Esp (Especialização Lato Sensu); Ms (Mestrado); Dr (Doutorado).

Quanto ao pessoal técnico administrativo, nota-se que a maior parte é composta por graduados e especialistas (Especialização *Lato Sensu*). O Gráfico 08 representa esses dados em termos percentuais.

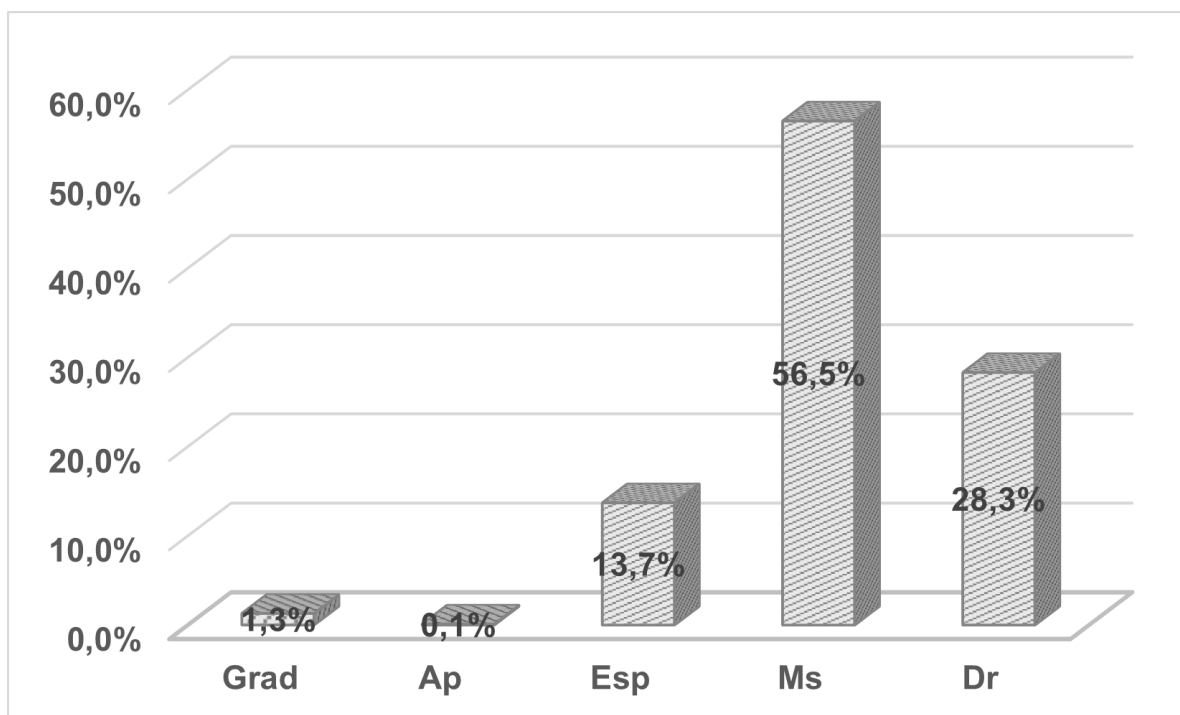
Gráfico 08 – Técnicos Administrativos da IES Caso: percentuais em relação à titulação acadêmica



Fonte: Elaboração própria (2023)

Com relação ao pessoal docente da IES Caso, a maioria é composta por mestres e doutores, com predomínio em mais de 50% para o quantitativo de professores com grau acadêmico de mestrado. Os dados do Gráfico 09 apresentam essas informações em termos percentuais.

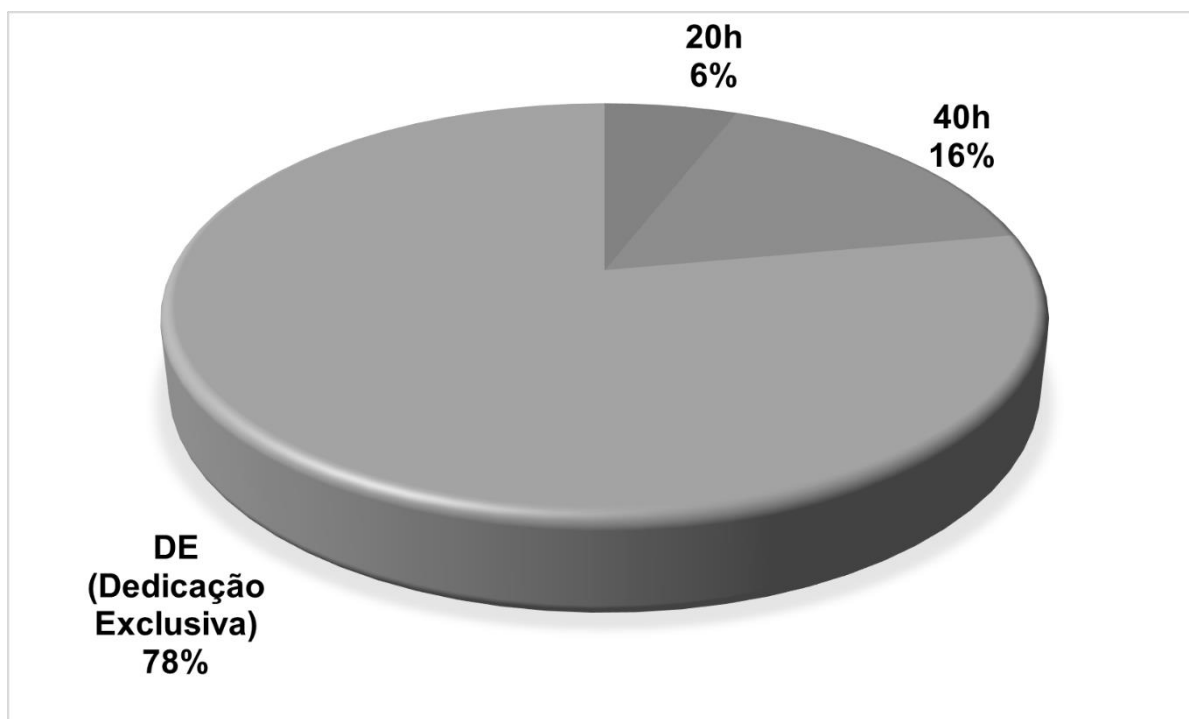
Gráfico 09 – Docentes da IES Caso: percentuais em relação à titulação acadêmica



Fonte: Elaboração própria (2023)

No tocante à efetivação da extensão acadêmica, isto é, proposição e coordenação de propostas extensionistas, em geral, o pessoal docente tem maior envolvimento, se comparado com o pessoal da área técnica, conforme já demonstrado anteriormente. Por essa razão, é importante observar melhor a composição do corpo docente da IES Caso, principalmente com relação à organização da carga-horária de trabalho semanal. Do total de 752 docentes, 44 possui carga-horária semanal de vinte horas, 122 possui carga horária semanal de quarenta horas e 586 possui carga horária semanal de quarenta horas com dedicação exclusiva. Esses dados estão condensados no Gráfico 10, com os respectivos percentuais.

Gráfico 10 – Percentuais de docentes da IES Caso, conforme carga-horária de trabalho semanal (ano base 2022)

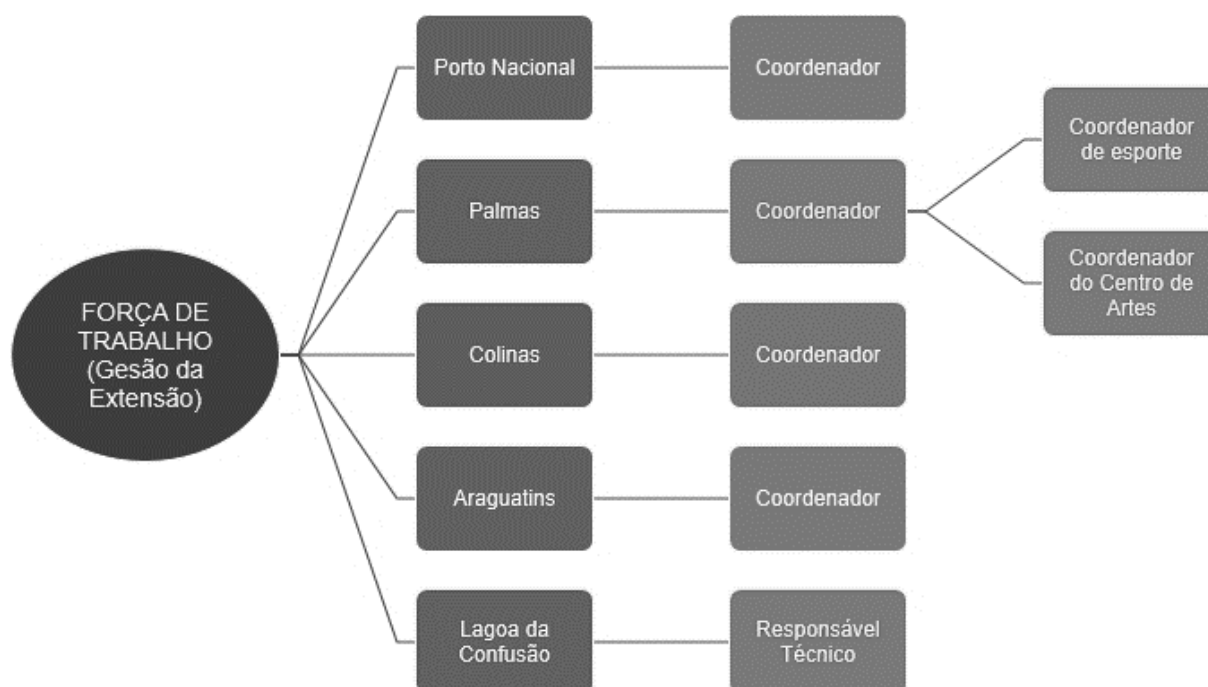


Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023)

Quase 80% do quadro de pessoal docente da IES Caso é composto por servidores em regime de Dedicação Exclusiva (DE).

Em termos de capacidade de resposta, o estudo buscou averiguar, também, a disponibilidade e adequabilidade da força de trabalho presente nos setores de gestão da extensão. Com relação aos *campi*, a maioria deles conta com apenas um servidor no setor de extensão, o que pode ser observado a partir da Figura 06. A referida figura contém dados dos cinco *campi* que responderam ao chamamento do pesquisador, concedendo a entrevista.

Figura 06 – Força de trabalho na gestão da extensão por *campi*



Fonte: Elaboração própria, baseado em dados da pesquisa (2023)

Com exceção do Campus Palmas, em todas as demais unidades o coordenador ou Responsável Técnico (unidade que não conta com a figura de um coordenador) é o único servidor que atua no setor de extensão. No caso específico do Campus Palmas há atualmente três servidores vinculados ao Setor de Extensão: o Coordenador de Extensão, o Coordenador da Área de Esportes e o Coordenador do Centro de Artes, sendo esses dois últimos subordinados hierarquicamente ao primeiro.

Conforme o PDI da IES (2020-2024), no qual constam os organogramas de cada unidade do IFTO, em diversos *campi* a pasta de extensão está a cargo de um gestor que responde, de forma acumulada por duas ou mais atribuições simultaneamente (extensão e pesquisa, de forma acumulada; ou extensão, pesquisa e inovação, de forma acumulada; ou ensino, pesquisa, extensão e inovação de forma acumulada). Além desse acúmulo de atribuições, como se trata de professores respondendo pela coordenação (no caso dos servidores entrevistados), são também profissionais envolvidos simultaneamente com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Embora contando com uma estrutura reduzida de pessoal na gestão da extensão em cada *campi* do IFTO, diversos titulares dessas pastas asseguraram que a atual estrutura de pessoal é capaz de cumprir com as devidas atribuições do setor:

O pessoal aqui, vinculado ao setor, é só eu mesmo. Eu acho que é suficiente, por enquanto, né. [...] O volume de projetos que a

gente tem trabalhado (em razão da pandemia, talvez) é muito pequeno hoje (CDEXT001,2023).

Atende porque quando, porque assim, a demanda de trabalho maior são os projetos de extensão, então aqui são dois projetos sendo tocado nesse momento, só dois. [...] A análise é desse momento. Ano que vem nós precisaremos de mais pessoal para atender a curricularização (CDEXT002, 2023).

Somente um dos respondentes da pesquisa expôs a necessidade de readequação da estrutura de pessoal no setor, uma vez que ela seria insuficiente, no momento:

Então, a coordenação de extensão tem uma série de demandas que a gente tem que organizar, mais dessa parte administrativa de burocracias: lançar bolsa, fazer ofício. Toda essa comunicação tem que correr de forma transparente dentro do processo do SEI [...]. Então, isso toma muito tempo. E, quando a gente também é professor, você tem dois dias para se dedicar à coordenação, dentro de um horário regular de trabalho. Fora desse horário regular de trabalho, não tem horário. Aí, é quando chego em casa, quando estou lá em intervalo de aula, essas coisas, que é o que geralmente a gente faz. Mas, quanto à suficiência de pessoal, eu diria que não atende (CDEXT005, 2023).

Concernente à Pró-Reitoria de Extensão, a percepção do titular da pasta é que a atual estrutura de pessoal também não atende as demandas de forma satisfatória.

Então, o que eu vejo? Vejo que a estrutura da Pró-Reitoria atende, mas atende de maneira parcial. Acredito que a gente poderia melhorar o atendimento se nós tivéssemos, talvez, um pouco mais de pessoal. Nós participamos do Fórum de Pró-reitores de Extensão da Rede Federal. É um fórum que contempla todos os pró-reitores da rede, das 41 instituições que pertencem à rede hoje. A nossa Pró-Reitoria de Extensão é uma das menores, ou seja, é uma das Pró-Reitorias que tem menor quantidade de servidores (PROEX-IFTO, 2023).

Além disso, no atual organograma da Pró-Reitoria não há um setor específico destinado às tratativas com o setor produtivo, ficando essa tarefa, de forma mais direta, a cargo do próprio chefe da pasta. Questionado a respeito da existência e importância de um setor dessa natureza, o Pró-Reitor respondeu o seguinte:

Não, realmente não existe. [...]. Eu vejo que é muito necessário a gente ter um setor dentro da pro-reitoria, ou pelo menos servidores que atuem diretamente ligados ao setor produtivo.

Hoje, dentro da pro-reitoria, quem está muito atuante, principalmente nessa ligação com o setor produtivo, sou eu. Mas aí eu tenho que casar muito com outras áreas que a gente também vem atuando. Então, acaba que aquela carga horária que eu destino para atuar junto ao setor produtivo, talvez não seja uma carga horária ideal para que a gente pudesse estar fazendo o trabalho de uma melhor maneira (PROEX-IFTO, 2023).

Quanto à “burocracia” institucional (série de requisitos para efetivação das atividades extensionistas) os gestores da extensão foram questionados a respeito da existência de queixas por parte do público interno (extensionistas) ou do público externo (beneficiários e parceiros). Com relação ao público interno, a maioria dos coordenadores que responderam a entrevista disseram que desconhecem reclamações dos extensionistas especificamente quanto à “burocracia”. Uma exceção foi identificada. De acordo com um dos coordenadores, existem críticas a respeito da Plataforma de submissão das propostas de extensão (SUAP).

Tem uma reclamação que eu escutei, que eu recebi: foi a questão da submissão do projeto, que eles acharam um pouco burocrático [...]. do &&&&⁴⁶. Ele (disse): não, desisto; não quero submeter, achei burocrático demais. Então, essa é a fase de submissão, que você tem que escrever um projeto, tem que preencher o SUAP, um monte de coisa. É termo de parceria, termo de colaboração, termo de compromisso, não sei o que, muito documento aí, essa parte é o que tem de reclamação. Fora isso é tranquilo (CDEXT001, 2023).

Convém mencionar que, segundo o coordenador informante (CDEXT001), a IES já vem tentando mitigar a dificuldade dos servidores na familiaridade com relação à plataforma SUAP. Isso vem ocorrendo por meio de uma série de vídeos orientadores produzidos pela Pró-Reitoria e disponibilizados aos servidores. Além disso, conforme o Pró-Reitor relatou em entrevista, a partir do segundo semestre de 2023 a PROEX contará com um setor de apoio ao extensionista, cujo objetivo é justamente trabalhar junto aos executores da extensão, assessorando nas diversas dúvidas em todo o processo, desde a submissão da proposta até sua respectiva conclusão.

A respeito do público externo e da caracterização do nível de (in)satisfação desse público no tocante à “burocracia” institucional e ao tempo de resposta da IES, convém reconhecer a existência de uma certa limitação por parte dessa pesquisa, que

⁴⁶ Nome de um servidor mencionado pelo respondente da pesquisa. O referido nome foi suprimido para garantia de sigilo do informante.

ocorreu por duas razões. O fato de o pesquisador não ter conseguido chegar até esses atores externos constitui a primeira razão. A segunda se deu porque os próprios gestores da extensão nos *campi* relataram que há dificuldades em avaliar o quanto esses atores encontram-se satisfeitos com o *feedback* dado pela IES, uma vez que esse público quase não tem apresentado demandas à instituição.

Apenas um dos coordenadores entrevistados relatou um fato que configura insatisfação com a burocracia institucional:

Tem, tem. Nesse ponto em específico, tem. Eu sei que tem. Que foi o caso do empresário que veio aqui, aqui na minha sala mesmo, conversar comigo. “Vamos fazer tal coisa e bora, beleza, fechou”. Aí para tocar, era um arcabouço, era um calhamaço de papel, era tanta exigência, era um negócio tão complicado que o cara não teve paciência. [...] Porque como envolve recurso, ele é mais complicado. [...] Quando chegar na Reitoria, vai ter que passar pelo CONSUP, vai ter que passar pelo procurador, vai tramitar ali no PROEX, naquele setor, naquele departamento. E aí, depois, vai ter que ver com o pessoal da FAPTO também. Vai ter que dar um parecer deles. Então, é muita coisa, e aí acaba... Parou, não tocou (CDEXT002, 2023).

Outro entrevistado respondeu o seguinte:

Olha cara, eu estou aqui a quase dois anos e não tenho recebido reclamações não. Não sei se é porque eles estão satisfeitos ou se é porque eles não têm procurado a gente. Eu digo isso porque a nossa demanda aqui é quase zero. É o extensionista que vai atrás do setor produtivo. Eles não vêm até o IFTO, não, infelizmente (CDEXT004, 2023).

Na instância da Pró-Reitoria de Extensão, conforme narrativa do próprio titular da pasta, há exigência de maior celeridade institucional no atendimento às demandas do setor externo:

Nós estávamos fazendo uma parceria com uma empresa, e é uma empresa grande. A gente teve uma reunião e ele... eu falo ele, o diretor da empresa, apresentou algumas dores, e a gente sentou no sentido de montar uma proposta para auxiliar ele a sanar essas dores que ele estava sentindo. Nós ficamos ali uma semana, digamos assim, parado. Mas não era o parado, era o parado no sentido de formalizar um protocolo de intenções, até porque nós não podemos fazer nada se a gente não tiver uma documentação. Então, nós ficamos uma semana parado no sentido de organizar um protocolo de intenções, o que o IFTO vai fazer, o que a empresa vai fazer, o que cada um vai fazer,

montar ali uma comissão para atuar diretamente na empresa. Uma semana depois, a gente chegou na empresa, ..., o diretor já tinha contratado uma empresa para vir dar suporte de São Paulo, porque ele falou “já passou uma semana e o negócio é dinâmico, precisa dar essa dinamicidade” (PROEX-IFTO, 2023).

A capacidade de resposta implica no dever organizacional de dar um *feedback* eficaz e eficiente diante das demandas das partes interessadas (TCU, 2020). Essa resposta eficaz e eficiente afeta positivamente a colaboração entre os diversos atores, implicando no aumento da confiança na instituição, na qualidade, na quantidade e rapidez nos serviços prestados.

Com relação ao pessoal disponível, é importante notar três fatores, inicialmente: a titulação acadêmica desses servidores, a distribuição por unidade ou *campi* de lotação e a carga horária de trabalho semanal (no caso dos docentes).

A respeito da titulação acadêmica da força de trabalho da IES Caso, em se tratando dos técnicos administrativos, a maioria é composta por servidores com Especialização *Lato Sensu* (44,6%) e graduados (25,8%). Em se tratando dos docentes, a maioria possui grau acadêmico de mestres (56,5%) ou doutores (28,3%). Esses dados tornam-se mais significativos quando analisados em relação ao engajamento em atividades extensionistas. Conforme dados constantes anteriormente, a absoluta maioria dos proponentes de atividades de extensão junto ao setor produtivo são exatamente os servidores mestres ou doutores. O Gráfico 05 informou que 52,8% das propostas foram coordenadas por doutores e 27,8% foram coordenadas por mestres. Se analisados em conjunto, esses dados podem indicar que quanto maior a qualificação acadêmica dos membros da IES, maior será o engajamento em atividades de terceira missão.

Outrossim, vale salientar que os servidores com maior titulação acadêmica, geralmente, têm maior envolvimento com a pesquisa e que, portanto, estão mais interessados em fazer com que seus achados no campo científico possam extrapolar os muros da IES (extensão ou terceira missão). Desse modo, o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão contribui para explicar o motivo pelo qual há maior engajamento dos servidores com maior titulação acadêmica.

Quando se analisa a distribuição da força de trabalho por unidade ou *campi*, é possível notar que o engajamento em atividades extensionistas não mantém proporcionalidade com o número de servidores lotados nas unidades. A maior força

de trabalho atualmente está localizada no Campus Palmas. Porém, não se trata do campus com maior representatividade das propostas de extensão analisadas. O Campus Palmas conta com um total de 375 servidores (27,6% da força de trabalho da IES), mas efetivou apenas 11,1% das propostas de extensão direcionadas ao setor produtivo, no período da pesquisa. Em situação diferente, o Campus Araguatins, que atualmente conta com 187 servidores (13,7% da força de trabalho da IES) executou 38,9% das propostas avaliadas. Para uma IES aumentar numericamente as conexões com os setores externos, embora o quantitativo de pessoal disponível seja uma variável importante de análise, não é, todavia, uma variável suficiente.

Com relação à carga horária de trabalho semanal dos docentes da IES, a maioria é formada por professores com Dedicção Exclusiva (DE)⁴⁷, isto é, 78% dos docentes. Trata-se de servidores que, do ponto de vista legal, precisam dar maior atenção às três dimensões do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão), inclusive com rígida limitação para manutenção de outra fonte de renda, que não aquela estabelecida com a própria IES. A manutenção de mais de $\frac{3}{4}$ dos docentes em regime de DE é um indicativo de compromisso da instituição com o tripé acadêmico, influenciando assim a capacidade de resposta frente às demandas do setor produtivo.

A suficiência de pessoal para atender as demandas da extensão foi avaliada pelos coordenadores dos setores nos *campi* e pelo Pró-Reitor de Extensão. Na instância superior (Pró-Reitoria), verificou-se que o atendimento às demandas ocorre de forma parcial, justamente por causa do quantitativo insuficiente de servidores disponíveis. Isso também foi relatado por um coordenador dos setores de extensão dos *campi*. Outros coordenadores que relataram que isso não é um problema atualmente, justificaram que a quantidade de projetos é muito baixa, mas que há uma preocupação para o futuro, em razão do processo de curricularização, ora em andamento.

Com relação à burocracia institucional, é importante diferenciar o que ocorre internamente na IES em relação às suas interações com os atores externos. Do lado externo, a baixa quantidade de reclamações (poucas, mas existem) podem indicar a real satisfação dos *stakeholders* em relação à forma como a instituição vem executando sua terceira missão ou pode ser reflexo da baixa demanda, conforme se

⁴⁷ Nesta parte da análise foram incluídos apenas os docentes, uma vez que não existe o regime de Dedicção Exclusiva (DE) para a carreira de técnicos-administrativos.

comprovou por meio da pesquisa executada. Em estudos futuros, com a participação dos atores externos, essa problemática pode ser mais bem elucidada.

Do lado interno, há relatos de gargalos quanto à burocracia institucional, inclusive como um fator desestimulante para o engajamento em atividades de extensão. Uma preocupação na governança das IES é justamente a busca pela melhoria da eficiência operacional (CHAN; RICHARDSON, 2012; CONTRERAS; ROMERO; CASTILLO, 2014), o que, exige uma estrutura burocrática mais dinâmica e flexível. Fisher et al (2021) também identificou esse problema relacionado a entraves burocráticos no engajamento das IES brasileiras em terceira missão, inclusive em uma instituição com grande prestígio tanto no cenário nacional como internacional.

Batista (2013) elencou a burocracia institucional como um dos fatores que diminuem o interesse dos diversos atores pela efetivação da terceira missão. Farias (2022) também evidenciou o mesmo problema, em um estudo que buscava compreender a governança das IES. Para o pesquisador, a estrutura de governança dessas instituições costuma ser burocrática e verticalizada. Soluções simplistas ou pequenos ajustes não parecem suficientes para solucionar a problemática em discussão. É necessária a implementação urgente de uma sistemática padrão de avaliação das atividades extensionistas que possa apresentar uma visão holística e detalhada de todos os níveis internos e externos à instituição, principalmente com o condão de identificar pontos sensíveis que “engessam” a conexão com o setor produtivo.

4.9.2 Governança da terceira missão no âmbito da extensão acadêmica: transparência

O princípio da transparência, quando aplicado às instituições de ensino superior, inclui o dever da gestão de dar publicidade dos respectivos atos à sociedade. Mas também congrega em si os direitos do cidadão de exercer o controle social sobre os atos da gestão, bem como maior capacidade de decisão e participação, sobretudo em se tratando de instituições públicas.

Por meio de uma consulta executada com apoio do *NVivo* nas quatro principais normas que tratam da extensão acadêmica na IES, em nenhuma delas foram localizados os termos “transparência” ou “publicidade”, em consultas com busca de correspondências exatas. As normas consultadas foram duas de alcance nacional

(Resolução MEC/CNE/CES nº 07/2018 e Portaria MEC/SETEC nº 299/2022) e duas específicas do IFTO (Resolução nº 87/2019 e Resolução nº 28/2021).

Na perspectiva de identificar elementos indicativos da situação da IES com relação à transparência e à publicidade de suas ações extensionistas, os gestores da extensão (*campi* e reitoria) foram interrogados a respeito dos canais de comunicação com o setor produtivo, visando compreender como a instituição vem publicizando suas ações atualmente. A esse respeito, o gestor máximo da pasta relatou que a Extensão não tem um canal específico de comunicação, com exceção do site geral da IES, e que, em razão disso, a sociedade pouco conhece o IFTO: “com relação aos externos, hoje eu vejo que o externo, ele pouco conhece, ou ele pouco conhece o que o IFTO é capaz. [...] e o que nós estamos buscando é modificar essa visão. Nós não somos apenas uma escola. Nós estamos aqui e nós podemos contribuir na transformação da região” (PROEX-IFTO, 2023).

Duas ações foram mencionadas pelo gestor visando dar mais visibilidade às ações do IFTO, ações essas que devem começar a modificar a situação-problema, e que estarão disponíveis à sociedade até o final do segundo semestre de 2023. A primeira ação vai ocorrer por meio do Portal Integra⁴⁸. A respeito do Integra, assim relatou o gestor:

Nós estamos criando um portfólio, até para que a comunidade possa visualizar o que nós temos a oferecer. [...] nós estamos passando agora por uma capacitação, e dentro dessa Plataforma Integra vai ter todo o nosso portfólio. [...] Então, nós vamos ter lá na plataforma setores, todos os contratos, convênios e acordos também vão estar inseridos na plataforma. E todo o nosso portfólio, de tudo que nós podemos fazer, seja produto ou seja serviço, vai estar na plataforma. Então, qualquer cidadão vai poder acessar a Plataforma Integra do IFTO e, se tiver interesse ou curiosidade em algum serviço ou em algum produto que nós podemos levar para ele, ele vai poder entrar em contato conosco (PROEX-IFTO, 2023).

Ainda conforme o gestor da pasta, a Plataforma Integra deve apresentar toda a infraestrutura tecnológica e humana disponível, inclusive por unidade ou campus, dando maior visibilidade à IES.

⁴⁸ Plataforma de acesso público com o objetivo de publicizar as ações, competências e expertises dos servidores e instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no campo da pesquisa e extensão. Essa plataforma já foi implantada em alguns IFs e, no caso do IFTO, está em fase de implantação atualmente.

Outra ação que está em fase de desenvolvimento pela pasta de Extensão, com vistas a elevar a publicidade das ações realizadas deve ocorrer por meio de vídeos de curta duração, que serão veiculados no Canal do Youtube da instituição: “uma outra ação que a gente vai fazer para publicizar nossos projetos, tirar do SUAP, é o canal do YouTube. A gente vai levar o projeto para a internet, para que qualquer pessoa possa acessar o nosso canal e ver o que, de fato, está sendo feito e quem é que está sendo beneficiado” (PROEX-IFTO, 2023).

A respeito da comunicação com os atores externos, um dos coordenadores de departamento de extensão dos *campi* respondeu o seguinte em entrevista:

A comunicação atualmente acontece no site [...], mas com a comunidade externa, a gente tem um grande problema. Ou você faz comunicações ponto a ponto, direto com a pessoa ou você vai na televisão, que também não é tão assistido. Ou você bomba nas redes sociais, aí você não tem verba para isso, para dominar a publicação. Então, não tem o que fazer. É bem deficitária essa comunicação. O maior problema do Instituto Federal é a comunicação (CDEXT005, 2023).

Conforme relato dos coordenadores dos setores de extensão, atualmente, o acesso aos projetos, com respectivos relatórios de conclusão e informações mais detalhadas da extensão estão restritas ao Portal SUAP, exclusivamente para acesso dos servidores. Inexiste atualmente uma sistemática padronizada de publicização dessas informações junto à sociedade.

Além do site da IES, nenhum outro canal oficial foi mencionado pelos coordenadores. Porém, alguns mencionaram o emprego de ferramentas extraoficiais, como redes sociais, incluindo o aplicativo *WhatsApp* (inclusive com participação de atores externos em grupos específicos).

Atualmente, o site da IES Caso não conta com *links* específicos destinados à transparência ou publicidade das ações de extensão da instituição, apresentando as ações realizadas, potenciais e expertises dos servidores e infraestrutura tecnológica disponível para prestação de serviços aos atores externos (cabará ao Portal Integra, ainda em construção, mitigar essa lacuna informacional).

O cumprimento do princípio da transparência tem grande abrangência e impacto. Conforme o IBGC (2015) e o TCU (2020), a disponibilidade de informações às partes tem como finalidade o atendimento do interesse dos *stakeholders*, e não simplesmente o estrito cumprimento do dever imposto por lei. Trata-se, portanto, de

um princípio abrangente. Outrossim, o TCU (2020) faz alusão a esse princípio como um dever proativo e voluntário por parte das instituições públicas e sua efetivação adequada resulta em confiança, tanto interna quanto externa na relação com terceiros.

Para Kordshouli et al (2021) a transparência no espaço do ensino superior exige que os dados, análises e relatórios referentes à atuação institucional sejam de fácil acesso aos interessados. Em se tratando da IES Caso, cuja transparência e publicidade ainda carecem de melhorias (tanto em relação aos canais de comunicação como em relação à própria disponibilidade de conteúdos), faz-se necessário refletir a respeito de possíveis relações entre essa situação e a demanda por atividades de terceira missão. Um dos fatores explicativos da baixa demanda por terceira missão na IES Caso pode ser a deficiência quanto à publicidade das ações efetivamente realizadas, quanto ao *know how* dos atores internos da IES, quanto aos resultados gerados em favor dos atores externos etc.

O desconhecimento dos atores externos em relação à expertise das IES e sua capacidade de interagir no desenvolvimento socioeconômico das regiões não é um problema isolado da IES Caso. Floriano *et al* (2019) também identificaram resultados semelhantes. Para os autores, a população demonstra desconhecer, em grande parte, as ações da instituição, necessitando, maior divulgação das atividades que as IES vêm realizando. Batista (2013) encontrou resultados semelhantes ao analisar um Instituto Federal no Norte do Brasil. Além disso, a melhoria na comunicação das atividades de extensão é um dos objetivos estratégicos perseguidos pelo FORPROEX na política extensionista (MAXIMIANO JUNIOR, 2017).

Se a boa comunicação ou publicidade é capaz de gerar confiança (TCU, 2020), então faz sentido crer que a adoção de boas práticas de transparência das ações extensionistas na IES Caso trará como dividendos a credibilidade, o que impactará na melhoria das conexões da instituição com os atores externos. Tal situação remete ao constructo teórico de proximidade social (BOSCHMA, 2005), um elemento essencial para geração de conexões entre diferentes atores de um sistema de inovação.

4.9.3 Governança da terceira missão no âmbito da extensão acadêmica: equidade e participação

A participação dos diversos *stakeholders* na elaboração e implementação das políticas extensionistas da IES Caso foi verificada, considerando a existência de dois grandes grupos de atores: atores internos (incluindo os extensionistas e os setores

subordinados à Pró-Reitoria) e externos (sociedade em geral e, mais especificamente, o setor produtivo).

Inicialmente, convém salientar que a IES não conta com um conselho, comitê ou qualquer outro órgão colegiado que componha a estrutura de governança da extensão acadêmica com amplitude institucional ou local (unidade/campus). Todas as matérias de interesse da extensão acadêmica, em nível institucional, são direcionadas ao Conselho Superior⁴⁹ (CONSUP) ou ao Colégio de Dirigentes⁵⁰ (CODIR), os quais não são conselhos especializados em matéria de extensão acadêmica. O CONSUP tem previsão de participação de atores externos, mas, sendo uma quantidade bem inferior aos atores internos. Já o CODIR, dados os requisitos que cada membro deve possuir, não conta com a presença de atores externos em sua composição.

Durante a realização das entrevistas com os extensionistas dois professores salientaram a necessidade de um Comitê de Governança (ou algo do gênero), formado por diversos atores, com a responsabilidade de dar o devido direcionamento à política de extensão na IES. Um dos entrevistados disse que apresentou essa demanda a um dos candidatos ao cargo de reitor, por ocasião do último período eleitoral para escolha do gestor máximo da instituição.

Inclusive, eu sugeri isso, sobre o Comitê de Extensão, para o professor &&&&⁵¹, que foi candidato a reitor e veio nos ouvir. Eu sugeri: olha professor, só tem que colocar no seu plano de gestão “arrumar esses normativos, criar um comitê de gestão, um comitê de extensão, criar um comitê de pesquisa único”. O outro candidato não quis me ouvir, não quis ouvir o grupo, não quis ouvir as sugestões (EXT002, 2023).

Em entrevista com o Pró-Reitor, o assunto foi abordado (criação de um Comitê de Governança específico da extensão acadêmica). De acordo com o gestor da pasta, esse comitê já está em fase de criação, devendo efetivar-se em breve. Porém, será criado um conselho mais amplo, envolvendo as áreas de ensino, pesquisa e extensão. Ainda não está definido quem são os atores que devem integrar o referido conselho, mas, segundo o Pró-Reitor, esse novo órgão colegiado deve congrega atores internos e externos à IES. Assim relatou o Pró-Reitor: “O objetivo nosso para o segundo semestre é a criação do CONSEPE, que é o Conselho de Ensino, Pesquisa e

⁴⁹ Órgão de caráter consultivo e deliberativo.

⁵⁰ Órgão de caráter consultivo.

⁵¹ Nome de um dos candidatos ao cargo de reitor. Suprimido para garantia de sigilo do informante.

Extensão. A partir da criação desse Conselho, esses projetos vão passar pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão” (PROEX-IFTO, 2023).

Considerando a explanação do Pró-Reitor, também foi questionado a ele se não seria mais eficiente a criação de um conselho específico para cada área, ao que ele respondeu:

Eu vejo, assim, esse conselho de ensino, pesquisa e extensão, um conselho único para as três áreas, ele vem para fazer essas avaliações, principalmente, assim, no quesito da indissociabilidade das três áreas [...]. A intenção, nesse primeiro momento, é de criar um conselho que vai discutir exclusivamente as três áreas. As três áreas de modo conjunto, ensino, pesquisa e extensão. Vai solucionar todos os problemas? Não. Não vai solucionar todos os problemas. Então, pode ser que, após a criação desse conselho, que envolva as três áreas, nós vamos sentir necessidade de uma outra subdivisão. De levar a criação de um conselho específico para cada área. (PROEX-IFTO, 2023).

A respeito dos atores internos, o fortalecimento da participação destes na tomada de decisão na política extensionista já vem ocorrendo (pelo menos de forma indireta), conforme relatou o titular da pasta. Uma das ações adotadas atualmente é a realização de reuniões periódicas com os coordenadores e RTs de extensão nos *campi*, que são a ponte, para se chegar aos extensionistas:

Desde o ano passado, quando eu entrei, a gente vem promovendo reuniões com os coordenadores de extensão. Então, basicamente, tudo que a gente vem decidindo, a gente vem discutindo com eles. Quando a gente foi mudar o edital, por exemplo, “vamos mudar o edital. Ao invés de ter três editais, vamos fazer apenas um edital. O que vocês acham?” Não foi uma decisão unilateral. Não. Abrimos uma reunião, expomos o que nós queríamos, qual era a nossa visão e questionamos, qual era a visão deles, o que eles achavam. Vocês acham legal a gente fazer isso? (PROEX-IFTO, 2023).

Além das reuniões periódicas com as chefias da extensão nos *campi*, o Pró-Reitor relatou que já está em fase de implementação o Fórum de Extensão, ou seja, um modelo de descentralização do processo decisório por meio de reuniões periódicas e constantes com os diversos atores da extensão:

A gente já colocou no nosso calendário a realização ou a implementação do fórum de extensão. Um fórum de extensão para discutir curricularização, um fórum de extensão para discutir editais, um fórum de extensão para discutir recurso. [...] E é nesse sentido que o que eu venho discutindo aqui dentro da

Pró-Reitoria é que a gente crie o fórum de extensão e que a gente crie esses momentos de discussão com os extensionistas, trazendo outras experiências exitosas em áreas distintas (PROEX-IFTO, 2023).

Quanto aos atores externos, a participação deles no processo decisório será garantida por meio da criação do CONSEPE, já abordado anteriormente. Por enquanto, não há previsão normativa para a ocorrência dessa participação nas políticas de extensão da IES Caso.

Portanto, percebe-se que a participação interna na tomada de decisão existe, porém não se encontra devidamente consolidada e não atinge todos os níveis institucionais de forma paritária (igual número de membros da Pró-Reitoria, das Coordenações nos *campi*, dos extensionistas etc.). A participação externa é praticamente inexistente.

A participação, enquanto princípio de governança, deve comungar estratégias de relacionamento entre os diversos *stakeholders*, a promoção do diálogo com a sociedade e o tratamento justo a todas as partes interessadas, levando em consideração seus direitos, deveres, necessidades e expectativas (IBGC, 2015; TCU, 2020). Trazer o setor produtivo (atores externos) e os extensionistas (atores internos) para atuarem no direcionamento das políticas extensionistas, garantindo-lhes efetiva participação, é uma condição necessária para efetivação de uma boa interação da IES com a sociedade. Também é uma forma de imprimir qualidade aos serviços prestados (KLEIN; PIZZIO; RODRIGUES, 2018).

A reclamação pelo direito de participação é uma exigência da governança das IES (KORDSHOULI et al, 2021). O movimento estudantil de Córdoba, na Argentina, em 1918, cujas ações influenciaram a extensão acadêmica em grande parte do continente latino-americano, já mirava o aumento da participação popular nos processos decisórios das IES. Participar (enquanto princípio da governança) tem o sentido de influenciar a macropolítica institucional (KORDSOULI et al, 2021).

A participação intenta substituir a lógica de apenas produzir conhecimento para a sociedade pela lógica de construção conjunta com a sociedade (FORPROEX, 2012; KLAUMANN; TATSCH, 2022).

Klein (2017) analisou as ações de um projeto de extensão realizado no Quebec, em termos de economia social, com participação das diversas partes interessadas no processo decisório. Essa participação qualificada (que vai além da simples execução)

culminou no desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas e maior engajamento pessoal. No entanto, a democratização das agendas das IES, tanto geral, como em matéria de terceira missão, ainda é um direito a ser implementado ou aperfeiçoado em diversas instituições brasileiras.

Na região da Amazônia Legal brasileira, Klein, Pizzio e Rodrigues (2018) constatou que quase metade dos conselhos superiores de deliberação das IES sequer contava com a participação de atores externos. E mais, quando essa participação ocorria o era de forma irrisória ou praticamente sem representatividade. Esse problema foi verificado também por Farias (2022), segundo o qual a participação das diversas partes interessadas é limitada pela configuração departamental, burocrática e verticalizada, com concentração do processo decisório na autoridade superior. Segundo o autor, essa participação era caracterizada da seguinte forma: atores internos, limitada àqueles que detinham cargos de gestão; atores externos, limitada ao Fórum Permanente de Extensão, Cultura e Cidadania.

Na IES Caso, a participação dos atores internos se assemelha aos achados de Farias (2022), pois os relatos do titular da pasta de Extensão indicam que as reuniões de caráter decisório têm participação de dois níveis institucionais, a Pró-Reitoria e os coordenadores dos setores de extensão nos *campi*, não havendo previsão explícita de participação dos extensionistas, os quais de fato conectam a instituição aos setores externos.

A efetiva participação, segundo Contreras, Romero e Castilho (2014) envolve questionamentos tais quais os seguintes: como participar? Quando participar? Em que medida participar? A partir do presente estudo empírico e sustentado na literatura que discute a extensão acadêmica, sugere-se a inserção de mais questionamentos: Quais atores podem/devem participar? Qual o poder de influência desses atores?

É urgente a necessidade de criação de um Comitê de Governança das atividades de extensão, composto por representantes das diversas partes interessadas. Para garantir a efetividade de participação dos *stakeholders* na política direcionadora da extensão acadêmica é necessário ainda a elaboração e aprovação de um instrumento normativo específico, alusivo à governança da interação com os atores externos ou, minimamente, a inclusão de dispositivos normatizadores no próprio regulamento de extensão já existente. Mais ainda, a garantia de qualidade na participação tem como requisito sua constante avaliação (avaliação da participação e não apenas avaliação das ações efetivadas).

4.9.4 Governança da terceira missão no âmbito da extensão acadêmica: melhoria regulatória

A respeito da melhoria regulatória, destaca-se a percepção dos atores envolvidos assim como as próprias ações da IES Caso, no sentido de atualizar os instrumentos normativos internos, no campo da extensão acadêmica.

Foram apresentadas questões aos extensionistas a respeito das normas que tratam da temática. A grande maioria não conseguiu elencar problemas no tocante a elas. Houve, inclusive percepção de melhoria ao longo do tempo com relação aos editais, que é também uma norma em sentido *lato sensu*: “olha, o edital, para mim, melhorou bastante. Esse último, eu também mandei um projeto para ele. A gente está concorrendo. Então, acho que facilitou bastante. Para mim, ele é muito claro” (EXT003, 2023). O extensionista EXT004 (2023) também confirmou a melhoria dos editais nos últimos anos, assim como o EXT003.

Apenas algumas objeções foram apresentadas com relação às normas que tratam da extensão. Um dos respondentes disse que discorda da concepção de extensão presente nas normas do IFTO:

O ponto crítico que eu vejo dentro hoje do regulamento de extensão é a compreensão do que é extensão. Me parece que há uma discussão dentro da área da extensão, porque há um grupo, e é um grupo que está muito focado hoje no IFTO, que acha que extensão é algo que tem que ser voltado só para a comunidade externa. E, na verdade, não é assim. Eu acho que tem outras interpretações, há outras possibilidades do que é extensão. Porque se balizou no que é a extensão rural, mas nós, como instituição de ensino, a extensão tem outras características. Então, isso é um ponto crítico (EXT002, 2023).

Outro respondente sustentou que há necessidade de atualização das normas, mas não se lembrou desses pontos críticos no momento da entrevista: “elas precisam ser atualizadas, estão bem já defasadas, não sei como que é, mas elas precisam ser atualizadas. [...] precisam ser atualizadas em alguns pontos. Não me recordo quais, mas algumas questões podem ser atualizadas” (EXT007, 2023).

Quanto aos coordenadores que participaram das entrevistas, nenhum deles relatou reclamações contrárias às normas relacionadas à extensão, nem deles próprios e nem dos extensionistas que submetem projetos em cada campus.

O Pró-Reitor de Extensão também apresentou suas percepções a respeito das normas que atualmente definem os rumos da extensão no IFTO. De acordo com ele,

é possível que alguma norma precise ser atualizada, em razão de mudanças conjunturais que podem ter ocorrido no interregno entre o tempo de sua edição e o momento atual. Porém, não apontou nenhuma norma específica que estaria nessa condição de desatualização:

Eu vejo que o IFTO é uma das instituições mais normatizadas que tem. A gente tem quase todas as normas. É claro, essas normas foram editadas em um determinado momento, em uma determinada conjuntura. E essa conjuntura não é estática, ela evolui. A evolução é dinâmica, ela é exponencial. Então, às vezes, as normas que nós escrevemos há três anos, elas já podem estar desatualizadas (PROEX-IFTO, 2023).

Quanto aos regulamentos atuais editados pela IES e aqueles de caráter nacional (às quais a IES deve submeter-se), alguns fatores precisam ser considerados na verificação do processo de melhoria regulatória. Sobre a curricularização da extensão, a previsão legal encontra-se no Plano Nacional de Educação, em sua Meta 12.7 (Lei 13.005/2014) que, desde o ano de 2014, determinava a inclusão das atividades extensionistas nos currículos dos cursos de graduação, ocupando pelo menos 10% da carga-horária total de cada curso. Porém, somente após transcorridos quatro anos, a referida meta, constante no PNE foi regulamentada em âmbito nacional (Resolução MEC/CNE/CES nº 07, de 18 de dezembro de 2018). Após a regulamentação em âmbito nacional o IFTO demorou mais de dois anos para elaborar seu próprio regulamento (Resolução IFTO nº 28, de 04 de fevereiro de 2021). Ao todo, entre criação da norma nacional (PNE) e a criação da norma local (IFTO) decorreram quase sete anos.

A partir do princípio da “melhoria regulatória”, o que se espera é o desenvolvimento do aparato normativo da instituição com base em evidências, orientado pela visão das partes diretamente interessadas e com redação simples, gerando maior probabilidade de implementação adequada e atingimento dos objetivos econômicos, sociais e ambientais (TCU, 2020).

Os relatos até então apresentados indicam que a IES Caso vem envidando esforços no sentido de dar cumprimento ao princípio “melhoria regulatória”. A “melhoria nos editais de extensão” ao longo do tempo, mencionada por alguns extensionistas, bem como a menção do Pró-Reitor de que a IES Caso possui “quase todas as normas” (PROEX-IFTO, 2023), exemplificam esse esforço da instituição.

Em paralelo a esses esforços institucionais de desenvolvimento do aparato normativo, faz-se presente algumas reclamações em desfavor da instituição, com relação à melhoria regulatória: desatualização de alguns pontos (não especificados) e problema com o conceito de extensão presente nos regulamentos. Além disso, a avaliação desse princípio não pode ocorrer de forma dissociada da “burocracia institucional” e das barreiras ou fatores de desestímulo enfrentados pelos extensionistas no processo de interação com os atores externos (“engessamento” na utilização dos recursos financeiros destinados à extensão). Também é preciso destacar o tempo que a instituição levou para elaborar seu regulamento de curricularização da extensão (mais de dois anos), o que pode indicar certa morosidade institucional.

Por se tratar de uma instituição pública, financiada quase em sua totalidade por recursos estatais, a IES Caso enfrenta fortes limitações legais e infralegais. Porém, recai sobre a instituição o dever de melhoria regulatória em razão da “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” definida em lei (BRASIL, 2008). A implementação de uma sistemática de avaliação da extensão acadêmica que contemple a apreciação da eficácia, eficiência e efetividade dos instrumentos normativos é uma necessidade inadiável. Dessa forma, a instituição conhecerá melhor a si mesma, podendo fazer proposições e adequações das normas ao seu contexto de atuação. A proatividade da instituição no desenvolvimento de seus instrumentos normativos é um requisito mínimo para o acompanhamento da dinamicidade e da agilidade exigidas pelo setor produtivo.

Em síntese, a análise dos princípios abordados nas subseções anteriores e na atual indica que a governança é um elemento fundamental para compreensão e consolidação da terceira missão de uma IES. Quatro princípios da governança foram abordados nesse trabalho de tese: (I) capacidade de resposta da instituição; (II) transparência; (III) equidade e participação; (IV) melhoria regulatória.

Com relação à capacidade de resposta da instituição (burocracia e tempo de resposta) analisou-se a existência de reclamações dos atores internos e externos. A pesquisa sinalizou que há reclamações dos servidores quanto à burocratização e tempo de resposta da gestão superior da extensão. Porém, do lado dos atores externos isso foi pouco observado, seja porque a demanda por terceira missão é baixa, seja porque a IES vem conseguindo responder de forma coerente a essas demandas.

A respeito da transparência da terceira missão da IES junto ao setor produtivo, verificou-se que a instituição não conta atualmente com um programa sistematizado de publicidade e/ou transparência de suas ações. Por enquanto, inexistem um canal específico de comunicação da Pró-Reitoria de Extensão. Esse problema já vem sendo discutido pela instituição, inclusive com ações em andamento (Portal Integra e Canal no YouTube). A preocupação com a transparência em matéria de terceira missão é necessária por duas razões: tornará a instituição mais conhecida pelos atores externos; aumentará o nível de confiança em relação à IES. Tudo isso deve impactar positivamente a demanda por terceira missão.

O princípio da equidade e participação exige que a instituição crie mecanismos que viabilizem a atuação dos diversos *stakeholders* no direcionamento da política extensionista. Esses mecanismos, por enquanto, não estão devidamente sistematizados na IES Caso. No que se refere aos atores internos, essa participação vem sendo fortalecida por meio de frequentes reuniões com os coordenadores de extensão. Apesar de mitigar o problema, a falta de participação paritária dos diversos níveis organizacionais demonstra que esta não é uma condição suficiente para garantia da equidade e participação. Do lado dos atores externos, não há garantia de participação deles no direcionamento das ações de extensão. Há previsões de criação de um Fórum de Extensão e um Comitê de Ensino, Pesquisa e Extensão, mas ainda não há informações precisas quanto à equidade e participação dos atores internos e externos nesses dois instrumentos que estão em fase de implantação.

Sobre o princípio da melhoria regulatória verificou-se tanto a percepção dos atores envolvidos com a extensão acadêmica como as próprias ações da IES no sentido de dar cumprimento a esse princípio. Quanto aos atores envolvidos na atividade extensionista, apesar da existência de algum nível de insatisfação, há percepções de que a instituição vem evoluindo, isto é, vem melhorando seus instrumentos normativos ao longo dos anos. Quanto às ações da IES, nota-se que ela vem atualizando seus instrumentos normativos, ainda que o seja de forma lenta. Utilizando-se de sua autonomia administrativa, no que couber, a IES precisa tornar efetivo o princípio da melhoria regulatória.

O que se percebe é que os princípios da governança são transversais aos diversos elementos constituintes da terceira missão das IES. Portanto, resta claro que as abordagens teóricas de terceira missão, tanto as que foram aqui discutidas como

as demais, precisam, de forma urgente, dar mais atenção à governança dessa dimensão do ensino superior.

4.10 Quadro-síntese dos resultados da pesquisa empírica e respectiva análise

As subseções 4.1 a 4.9 apresentaram os principais resultados oriundos da pesquisa empírica, os quais foram analisados sob a lente do referencial teórico constante no presente trabalho de tese.

De forma resumida, os assuntos abordados neste estudo, os quais encontram-se no campo da terceira missão das IES são os seguintes: relação entre a concepção de extensão acadêmica e o conceito de terceira missão; atores internos externos da terceira missão; formas de conexão com os atores externos; engajamento em terceira missão (fatores motivacionais e fatores de desestímulo); resultados auferidos a partir da interação das IES com o setor produtivo; relação entre oferta e demanda por terceira missão; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; curricularização da extensão acadêmica; financiamento da terceira missão; e relação entre os princípios da governança e a terceira missão. Dessa forma, o Quadro 19 propõe-se a apresentar uma visão geral dos resultados encontrados e das principais bibliografias utilizadas para fins de análise dos achados. Após o referido quadro, serão apresentadas as conclusões que dão fechamento a este trabalho.

Quadro 19 – Quadro-síntese dos resultados da pesquisa empírica e principais bibliografias adotadas no processo de análise

Dados da pesquisa empírica			Algumas bibliografias empregadas (durante a análise)	
EXTENSÃO ↔ 3ª MISSÃO	Mapeamento	Atores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Internos: predominância dos docentes; doutores. ✓ Externos (beneficiários): predomínio de atores vinculados ao agronegócio ✓ Externos (parceiros): diversos 	Segatto-Mendes (2002); Batista (2013); Silva e Andrade; Gomes (2017). Dantas e Guenther (2021); Paranhos, Hasenclever e Perin (2018);
		Atividades e formas de conexões	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Heterogêneas ✓ Baixa complexidade tecnológica 	Rapini, Chiarini e Santos (2018); Castro et al (2018); Arocena e Sutz (2005);
		Áreas do conhecimento	Predomínio das Ciências Agrárias	Feitosa (2019); Mello e Oliveira (2020).
	Características	Engajamento dos atores internos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fatores motivacionais: diversos ✓ Fatores de desestímulo: diversos 	Forproex (2012); McCowan (2019); Batista (2013); Deus e Henriques (2017); Maximiano Junior (2017).
		Resultados gerados	✓ Do lado da IES: diversos	Batista (2013); Boschma (2005); Deus e Henriques (2017); Nelon

Relação: princípios da governança e 3ª missão		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Do lado dos atores externos: diversos ✓ Inovação: sim, em sentido lato sensu 	(1990); Garcia, Rapini e Cario (2018); Floriano et al (2019); Giuliani (2011); Thomas, Faccin e Ashein (2020).
	Relação oferta/demanda (3ª missão)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Baixa ou inexistente ✓ Lógica ofertista 	Brundenius, Lundvall e Sutz (2008); Arocena, Sutz e Bortagaray (2008); Boschma (2005); Klaumann e Tatsch (2022); Sutz (2000).
	Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão	Presente na maioria das propostas efetivadas	Forproex (2012); Gonçalves (2015); Figueiredo (2021); Moita e Andrade (2009); Deus (2021).
	Curricularização da extensão	Já implementada na maioria dos cursos da IES	Figueiredo (2021); Farias, 2022).
	Financiamento da 3ª missão	Predominância de recursos estatais	McCowan (2019); Dantas e Guenther (2021); Clark (1998, 2006); Teixeira (2015).
	Capacidade de resposta	Mais reclamações do lado dos atores internos	Chan, Richardson (2012); Contreras, Romero e Castillo (2014); Fisher et al (2021); Farias (2022).
	Transparência	Várias ações em andamento, visando melhorias nessa área	IBGC (2015); TCU (2020); Kordshouli et al (2021); Boschma (2005).
	Equidade e participação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Extensionistas: por meio de representação ✓ Atores externos: falta de previsão legal 	IBGC (2015); TCU (2020); Klein, Pizzio e Rodrigues (2018); Kordshouli et al (2021); Klein (2017); Contreras, Romero e Castilho (2014).
	Melhoria regulatória	Sinais de avanços nessa área	Brasil (2008); TCU (2020).

Fonte: Elaboração própria (2023)

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa partiu da seguinte problemática: como é possível caracterizar a terceira missão de uma instituição de ensino superior localizada em região periférica, a partir da extensão acadêmica por ela ofertada junto ao setor produtivo? Após a construção do referencial teórico que balizou a análise dos dados, definiu-se o Instituto Federal do Tocantins como *locus* de realização do estudo de caso qualitativo, com finalidades descritiva e exploratória.

O objetivo geral da pesquisa foi “compreender o processo de engajamento do Instituto Federal do Tocantins em atividades de terceira missão, a partir da extensão acadêmica ofertada por esta IES junto ao setor produtivo”. Três objetivos específicos foram delineados: (I) mapear as interações que o IFTO estabelece com o setor produtivo, a partir das atividades de extensão acadêmica; (II) compreender as características das interações estabelecidas entre o IFTO e o setor produtivo, à luz da literatura que discute a terceira missão das IES; e (III) discutir a importância dos princípios da governança, enquanto elementos que influenciam sobre a terceira missão de uma IES.

Os resultados da pesquisa permitem concluir que a extensão acadêmica é uma dimensão essencial no desenvolvimento da terceira missão do ensino superior em uma região periférica, o que é passível de verificação tanto em termos conceituais como em termos práticos. Trata-se de uma terceira missão heterogênea (marcada pela diversidade de atividades e conexões); com baixo nível de engajamento dos atores internos, havendo maior protagonismo dos professores com mais elevado nível de capacitação acadêmica; com resultados que ora ambicionam apenas a solução de problemas diários do setor produtivo, ora ambicionam influenciar no processo inovativo da região; carrega consigo marcas de indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão; segue uma lógica essencialmente ofertista, em razão do baixo nível de demanda oriunda dos atores externos; é financiada, em sua maior parte, por recursos estatais; a preocupação em termos de governança dessa terceira missão parece não ter um lugar central por parte da instituição. Brundenius, Lundvall e Sutz (2008) assim como Klein (2017) também já haviam sinalizado anteriormente que a extensão acadêmica é um tipo de terceira missão amplamente difundido no contexto latino-americano.

O mapeamento da terceira missão que a instituição realiza atualmente apresentou um portfólio bastante diversificado de atividades e formas de conexões, embora com maior enfoque no agronegócio. De forma resumida, essas atividades e conexões envolveram a prestação de assistência técnica ou consultoria (plantio, adubação e colheita em geral, horticultura, formas de participação em programas governamentais, boas práticas de ordenha, gestão, comercialização e *marketing* de produtos agropecuários, manejo adequado de defensivos químicos e suas embalagens), palestras ou *webinars*, oficinas e exposições (psicultura, comidas típicas), distribuição de produtos (cartilhas, manuais, vídeos orientadores, sementes e mudas), prestação de serviços em geral (serviços logísticos, elaboração de projetos agropecuários, análise de viabilidade de APLs, elaboração de CAR), seminários ou dia de campo (empreendedorismo agropecuário, fruticultura, sistema integrado de produção de alimentos, cultivo de mandioca), cursos ou treinamentos (criação de galinhas caipiras, produção de queijos, processamento da banana, técnicas de *coaching*, formação e manejo de pastagens).

As atividades e conexões elencadas apresentam uma baixa complexidade tecnológica. Essa situação é uma característica costumeiramente presente na terceira missão de economias periféricas (RAPINI; CHIARINI; SANTOS, 2018; CASTRO et al., 2018). No entanto, a importância dessas interações deve ser reconhecida, sobretudo em razão do contexto socioeconômico onde a pesquisa foi realizada, uma região em que o setor produtivo, de forma geral, se encontra distante da fronteira tecnológica.

Apesar da diversidade de atividades ofertadas, o engajamento dos atores internos ainda precisa ser melhorado. Esse envolvimento fica mais a cargo dos docentes, principalmente aqueles com titularidade acadêmica mínima de doutor. O envolvimento de mestres e especialistas ocorre em menor escala, apesar de ser a maior parte da força de trabalho da IES. O engajamento dos técnicos administrativos também ainda é muito baixo. Do lado dos atores externos, que foram divididos em dois grupos, beneficiários e parceiros, a maior diversificação ocorre neste último. Entre os parceiros, há atores do setor público, setor privado, terceiro setor e Sistema S. Já os beneficiários, em sua grande maioria, são do ramo do agronegócio, principalmente agricultores familiares.

Além dos beneficiários, em sua maioria, serem oriundos do ramo do agronegócio, essa força do “agro” também está presente quando se verifica a interação em relação às áreas do conhecimento. O campo das Ciências Agrárias é o

que mais se destaca entre as áreas do conhecimento na relação com o setor produtivo. Isso pode ser explicado pela pulverização desses cursos na maioria dos *campi* (oito de onze) somado à presença de disciplinas de extensão rural integrando a grade curricular ainda antes da exigência da curricularização obrigatória das atividades extensionistas.

A respeito do engajamento dos servidores em atividades extensionistas foram identificados fatores motivacionais e fatores de desestímulo na interação desses profissionais com o setor produtivo. A melhoria do próprio currículo acadêmico, o desejo que os estudantes apliquem o conhecimento teórico adquirido em sala de aula, a aquisição de bolsas de extensão para os estudantes, a predisposição por disseminar uma nova tecnologia, a preocupação com questões ambientais e a melhoria da renda do setor produtivo foram mencionados como fatores motivacionais para se efetivar a interação. Do lado dos fatores de desestímulo tem-se a baixa demanda por parte do setor produtivo, os gargalos normativos criados pela IES ou que ela mesma deve submeter-se, a falta ou insuficiência de recursos financeiros para os projetos, a falta de bolsas de extensão para os servidores, a subjetividade do processo avaliativo (com relação aos projetos que estão pleiteando o custeio financeiro), a sobrecarga de trabalho dos extensionistas, problemas de gestão vinculados à Pró-Reitoria de Extensão (necessidade de mais agilidade).

Do ponto de vista dos resultados gerados, as interações da IES Caso com o setor produtivo, por meio da extensão acadêmica, foram capazes de produzir ganhos tanto para a própria instituição como para os atores externos. Para a instituição houve fortalecimento da própria marca, impacto no nível de confiança da IES junto à sociedade, melhoria nas duas primeiras missões da IES (ensino e pesquisa) e, também, impacto nas publicações científicas. Para o setor produtivo houve melhoria na logística de transporte, melhoria nas técnicas de produção e processamento, elevação do valor agregado dos produtos (substituindo a venda *in natura* pela venda de produtos processados), impactos de sustentabilidade com o emprego de diferentes técnicas de produção, entre outros.

Esses resultados, se analisados de acordo com o sentido convencional (ou *mainstream*) do termo, não poderiam ser classificados como “inovação”. Porém, considerando as mais recentes acepções quanto ao conceito de inovação, tais como “inovação social” ou “inovação frugal”, é perceptível que a instituição vem sim influenciando o processo inovativo em sua região de entorno. Ainda que essas ações

não possam ser consideradas inéditas em seu sentido pleno, o são sob a perspectiva do território onde ocorrem. Em sistemas de inovação imaturo, como é o caso do *locus* de pesquisa, o termo inovação precisa ser analisado de uma forma menos rígida e mais contextualizada.

Uma situação peculiar de economias em desenvolvimento, também observada durante a realização desta pesquisa, foi a falta de demanda por atividades de terceira missão. Com a finalidade de debelar esse problema, a instituição vem trabalhando majoritariamente numa lógica ofertista ou ofertista moderada, assemelhando-se ao que Sutz (2000) denominou de terceira missão “*top-down*”. Os poucos casos onde há manifestações de demanda vem ocorrendo em campus de menor porte (localizado em municípios menores) e no campus mais antigo da IES. As proximidades geográficas e social (BOSCHMA, 2005) podem ser elementos explicativos da manifestação de demanda nessas localidades. É importante destacar que a lógica ofertista, embora não sendo o modelo mais desejado para o *start* da interação, especificamente em relação a esta pesquisa, em alguns casos, foi o meio utilizado para provocação de novas interações (estas últimas demandadas pelo meio externo).

Sobre o financiamento das atividades de terceira missão na IES Caso, os recursos em sua maioria são originários da própria instituição, isto é, trata-se essencialmente de receita pública. Isso ocorre tanto do ponto de vista normativo (previsão legal) como do ponto de vista prático. A intensa diminuição dos recursos estatais nos anos recentes tem sido um problema enfrentado pela instituição. As receitas orçamentárias oriundas do erário vêm sofrendo queda livre à medida que as demandas da instituição para financiamento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão crescem constantemente. O investimento em parcerias com a iniciativa privada pode ser um meio indispensável para mitigação do problema em questão.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela IES no desenvolvimento de sua terceira missão, dois fatores podem provocar mudanças em um cenário de médio e longo prazo, isto é, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a curricularização obrigatória da atividade extensionista. A pesquisa apresentou que a maioria das propostas de extensão efetivadas tiveram origem no eixo do ensino ou da pesquisa. Além disso, apesar da instituição não contar com dados sistematizados a respeito do impacto da curricularização (aumento das interações em quantidade e qualidade), atualmente, mais da metade dos cursos de graduação da IES já conta com a extensão curricularizada em seus PPCs. Espera-se que essas ações provoquem externalidades

positivas tanto para a instituição como para o setor produtivo, o que poderá ser comprovado por meio de estudos futuros.

Quanto aos princípios da governança considerados na realização da presente pesquisa (capacidade de resposta, transparência, equidade e participação, melhoria regulatória), há indícios claros de que eles são elementos fundamentais na compreensão e consolidação da terceira missão do ensino superior. Uma vez que a IES tem como finalidade o fortalecimento de sua terceira missão, não pode prescindir da constante observância desses princípios.

Os resultados indicam que a IES Caso necessita avançar um pouco mais em relação aos quatro princípios analisados. Sobre a capacidade de resposta da instituição as reclamações ocorrem com mais frequência por parte dos atores internos. Do lado dos atores externos isso foi pouco observado, seja porque a demanda por terceira missão é baixa, seja porque a IES vem conseguindo responder de forma coerente a essas demandas (ou, ainda, porque esta pesquisa não conseguiu alcançar, de forma direta, os atores externos). No que se refere ao princípio da transparência da terceira missão, a instituição já vem percebendo os problemas que necessitam enfrentamento, inclusive com ações em andamento para solucionar os entraves na publicização de suas ações. Isso deve ocorrer principalmente por meio do Portal Integra e de um canal específico no YouTube. Com o aumento da transparência, a IES tornar-se-á a mais conhecida pelos atores externos e aumentará seu próprio nível de confiabilidade, gerando impactos positivos na demanda por terceira missão.

Quanto ao princípio da equidade e participação, os relatos indicam que estão ocorrendo melhorias, pelo menos com relação aos atores internos. Porém, em geral, a participação dos extensionistas vem ocorrendo por meio de representação (representação dos coordenadores de extensão dos *campi*). Por enquanto a participação dos atores externos tem sido mais na parte de execução do que no direcionamento da política de governança. A respeito do princípio da melhoria regulatória, tanto na percepção dos entrevistados, como na verificação dos documentos normativos da IES, verificou-se que a IES vem empreendendo esforços para dar cumprimento a esse princípio.

Em razão da transversalidade dos princípios da governança, eles afetam todos (ou pelo menos a maioria) dos elementos estruturantes da terceira missão das IES. Isso os torna essenciais na análise e na implementação da terceira missão, embora

pouca atenção tenha sido dispensada a eles na agenda de pesquisadores desse campo de estudos.

Ante o exposto, convém salientar as contribuições da presente tese, tanto na perspectiva teórica como empírica. Do ponto de vista teórico, a presente tese oferece uma discussão abrangente para a compreensão da terceira missão (abrangente em razão da diversidade de elementos aqui estudados). Esse estudo apresenta algumas peculiaridades que o diferencia das pesquisas tradicionalmente realizadas no campo da terceira missão. A escolha da extensão acadêmica, ao invés da dimensão pesquisa é a primeira peculiaridade. A grande maioria dos pesquisadores deixam a extensão acadêmica (filha pobre) em segundo plano. A segunda peculiaridade foi a definição de uma IES que não se encontra entre as que figuram nos melhores rankings acadêmicos nacionais e internacionais. Além disso, ao trazer a discussão da governança para o campo de análise e consolidação da terceira missão, esta pesquisa contribui para novas perspectivas de discussão no seio das tradicionais abordagens teóricas de interação ou até mesmo para a construção de novas abordagens. Ainda do ponto de vista teórico, a presente pesquisa contribui para reforçar as características da abordagem de Universidade Desenvolvimentista, que parece ter maior aderência ao sul global, em razão de seu duplo foco, econômico e social, simultaneamente.

Do ponto de vista empírico, a presente tese deve ser encarada como um importante elemento de consulta e provocação de debates ou planejamento por parte dos gestores das instituições de ensino superior, sobretudo com relação aos Institutos Federais, por se tratar de instituições relativamente novas (criadas em 2008, apesar de uma longa história que as precedem). Vale ressaltar ainda que os achados da presente pesquisa podem e devem ser considerados para fins de tomada de decisão por parte dos formuladores de políticas públicas, sobretudo em matéria de ensino superior.

Cuidados precisam ser tomados quanto à generalização dos resultados encontrados e apresentados neste trabalho de tese. É preciso avaliar os contextos socioeconômicos para cada caso, pois, conforme foi bastante salientado no corpo do presente trabalho, a simples mimetização de modelos de uma região para outra não tem se apresentado como meio eficaz de consolidação da terceira missão do ensino superior.

Alguns questionamentos permanecem sem resposta ou gerando dúvidas após a conclusão da presente pesquisa. Portanto, fica aqui a indicação para estudos

futuros. Primeiro, a impossibilidade de acesso aos atores externos (apesar da tentativa, não houve sucesso na realização dessa etapa da pesquisa). Segundo, o motivo pelo qual algumas áreas do conhecimento não conseguem se engajar tanto quanto outras (as áreas de gestão e tecnologia da informação na IES Caso tem ampla presença nos diversos *campi* da instituição, mas não apresentam tanto engajamento como as ciências agrárias). Terceiro, faz-se necessário ampliar o foco a respeito da governança da terceira missão uma vez que o presente estudo se limitou à discussão de alguns princípios e não à governança de forma geral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. DE; BASTOS, A. P. V.; SANTOS, R. B. N. DOS. Desempenho inovativo na dinâmica da interação universidade e empresa: análise comparativa entre Amazônia Legal e demais regiões do Brasil. In: GARCIA, R.; RAPINI, M. S.; CARIO, S. (Eds.). **Estudos de caso da interação universidade-empresa no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2018.

ALVES, E. O.; OLIVEIRA, N. M. DE. Analysis of the soybean value chain in the state of Tocantins, Brazil. **Revista Produção e Desenvolvimento**, v. 5, 5 jan. 2019.

ANTONI, G. D.; FIA, M.; SACCONI, L. Specific investments, cognitive resources, and specialized nature of research production in academic institutions: why shared governance matters for performance. **Journal of Institutional Economics**, v. 18, n. 4, p. 655–676, 2021.

AROCENA, R.; GÖRANSSON, B.; SUTZ, J. Knowledge policies and universities in developing countries: inclusive development and the “developmental university”. **Technology in Society**, v. 41, p. 1–11, 2015.

AROCENA, R.; GÖRANSSON, B.; SUTZ, J. **Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems: alternatives for knowledge democratization in the Global South**. Suíça: Cham, 2018.

AROCENA, R.; SUTZ, J. Conhecimento, inovação e aprendizado: sistemas e políticas no Norte e no Sul. In: LASTRES, H. M. M.; CASSIOLADO, J. E.; ARROIO, A. (Eds.). **Conhecimento, sistemas de inovação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

AROCENA, R.; SUTZ, J. Universities, innovation and development processes in the changing global economy. **Tecnology and Innovation Policy**, p. 1–11, 2007.

AROCENA, R.; SUTZ, J.; BORTAGARAY, I. **Reforma universitaria y desarrollo**. Montevideo: Tradinco, 2008.

BALBACHEVSKY, E.; KERBAUY, M. T. A governança universitária em transformação: a experiência das universidades públicas brasileiras. In: KOGA-ITO, C. Y.; LUCA, R. DE (Eds.). **Escola Unesp de liderança e gestão: instrumento para excelência da gestão institucional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

BALBACHEVSKY, E.; KERBAUY, M. T.; FABIANO, N. DE L. A Governança universitária em transformação: a experiência das universidades públicas brasileiras. In: KOGA-ITO, C. Y.; LUCA, T. R. DE (Eds.). **Escola UNESP de liderança e gestão: instrumento para excelência da gestão institucional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 125–138.

BANCO MUNDIAL. **Governança e a lei: visão geral**. Washington: Grupo Banco Mundial, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASU, R.; BANERJEE, P.; SWEENEY, E. Frugal Innovation: Core Competencies to Address Global Sustainability. **Journal of Management for Global Sustainability**, v. 1, n. 2, p. 63–82, 28 ago. 2013.

BATISTA, G. A. F. **Interação universidade-empresa o âmbito do Instituto Federal do Amazonas**. Dissertação de Mestrado. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

BOSCHMA, R. Proximity and Innovation: A Critical Assessment. **Regional Studies**, v. 39, n. 1, p. 61–74, fev. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 setembro de 1909**. Cria nas capitais dos estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jun. 2023

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 15 jun. 2023

BRASIL. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959**. **Aprova o regulamento do ensino indústria**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jun. 2023

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 15 jun. 2023

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: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.865-4, de 26 de agosto de 1999**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1865-4.htm>. Acesso em: 15 jun. 2023

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.

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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017**. Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasil, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9203.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasil, 2017b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Guia da política de governança pública**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2018.

BRUNDENIUS, C.; LUNDVALL, B.-Å.; SUTZ, J. Developmental university systems: empirical, analytical and normative perspectives. **IV Globelics Conference at Mexico City**, p. 1–25, 2008.

CARAYANNIS, E. G.; BARTH, T. D.; CAMPBELL, D. F. The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. **Journal of Innovation and Entrepreneurship**, v. 1, n. 1, p. 2–12, 2012.

CARAYANNIS, E. G.; CAMPBELL, D. F. J. ‘Mode 3’ and ‘Quadruple Helix’: toward a 21st century fractal innovation ecosystem. **Int. J. Technology Management**, v. 46, n. 3/4, p. 201–234, 2009.

CARAYANNIS, E. G.; CAMPBELL, D. F. J. Open Innovation Diplomacy and a 21st Century Fractal Research, Education and Innovation (FREIE) Ecosystem: Building on the Quadruple and Quintuple Helix Innovation Concepts and the “Mode 3” Knowledge

Production System. **Journal of the Knowledge Economy**, v. 2, n. 3, p. 327–372, 1 set. 2011.

CARNEIRO, L. A. V.; BRIDI, F. R. DE S. Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 1, p. 146–158, 2 jan. 2020.

CASTRO, I. S. P. DE et al. O papel da terceira missão em regiões periféricas: o caso do apoio da Universidade Federal do Pará ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (2009-2015). In: SERRA, M.; ROLIM, C.; BASTOS, A. P. (Eds.). **Universidades e desenvolvimento regional: as bases para a inovação competitiva**. Rio de Janeiro: Ideia D, 2018.

CEDES. **Instituições de ensino superior e o desenvolvimento regional: potencialidades e desafios**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.

CHAN, Y. L.; RICHARDSON, A. W. Board Governance in Canadian Universities. **Accounting Perspectives**, v. 11, n. 1, p. 31–55, 2012.

CIPFA; IFAC. **International Framework: Good Governance in the Public Sector Supplement**. CIPFA/IFAC, 2014.

CLARK, B. R. **Creating entrepreneurial universities**. Oxford: Pergamon, 1998.

CLARK, B. R. Em busca da universidade empreendedora. In: **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

COLUS, F. S. DE O.; CARNEIRO, A. M. Abordagens teóricas sobre o engajamento das universidades com a sociedade: contextualização e desenvolvimento. **Revista NUPEM**, v. 13, n. 28, p. 9–27, 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CONTRERAS, F. G.; ROMERO, J. A.; CASTILLO, J. Q. Gobernanza universitaria: una mirada histórica y conceptual. In: GANGA, F. (Ed.). **Gobernanza universitaria: aproximaciones teóricas y empíricas**. Santiago: Editorial CEDAC, 2014.

COOKE, P.; LEYDESDORFF, L. Regional Development in the Knowledge-Based Economy: The Construction of Advantage. **The Journal of Technology Transfer**, v. 31, n. 1, p. 5–15, 30 jan. 2006.

COSTA, A. B. DA; RUFFONI, J.; PUFFAL, D. Proximidade geográfica e interação universidade-empresa no Rio Grande do Sul. **Revista de Economia**, v. 37, p. 213–237, 2011.

DALMARCO, G.; HULSINK, W.; BLOIS, G. V. Creating entrepreneurial universities in an emerging economy: Evidence from Brazil. **Technological Forecasting & Social Change**, v. 135, p. 99–111, 2018.

DANTAS, M. W.; GUENTHER, M. Extensão Universitária e Desenvolvimento Local Sustentável: Uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, 28 maio 2021.

DEUS, S. DE. **Extensão Universitária: trajetórias e desafios**. Santa Maria-RS: PRE-UFSM, 2020.

DEUS, S. DE; HENRIQUES, R. L. M. A universidade brasileira e sua inserção social. In: CASTRO, J. O.; TOMMASINO, H. (Eds.). **Los caminos de la extensión en América y el Caribe**. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

DOIN, T. A. F. **Governança colaborativa na relação universidade-empresa-governo: para além dos pressupostos da hélice tríplice**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Administração). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 53–65, 2011.

EDQUIST, C. Systems of Innovation: Perspectives and Challenges. In: FAGERBERG, J.; MOWERY, D. C. (Eds.). **The Oxford Handbook of Innovation**. New York: [s.n.].

EISENHARDT, K. M. Agency Theory: an assessment and review. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 1, p. 57–74, 1989.

ETZKOWITZ, H. Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities in American Academic Science. **Minerva**, v. 21, n. 2/3, p. 198–233, 1983.

ETZKOWITZ, H. The norms of entrepreneurial science: Cognitive effects of the new university-industry linkages. **Research Policy**, v. 27, n. 8, p. 823–833, 1998.

ETZKOWITZ, H. The evolution of the entrepreneurial university. **International Journal of Technology and Globalisation**, v. 1, n. 1, p. 64–77, 2004.

ETZKOWITZ, H. Anatomy of the entrepreneurial university *Social*. v. 52, n. 3, p. 486–511, 2013.

ETZKOWITZ, H.; DZISAH, J. Rethinking development: circulation in the triple helix. **Technology Analysis & Strategic Management**, v. 20, n. 6, p. 653–666, nov. 2008.

ETZKOWITZ, H.; KLOFSTEN, M. The innovating region: Toward a theory of knowledge-based regional development. **R and D Management**, v. 35, n. 3, p. 243–255, 2005.

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. The Triple Helix university-industry-government relations: a laboratory for knowledge based economic development. **EASST Review**, v. 14, n. 1, p. 14–19, 1995.

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. Introduction to special issue on science policy university-industry-government relations. v. 24, n. 1, p. 2–5, 1997.

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry-government relations. **Research Policy**, v. 29, n. 2, p. 109–123, 2000.

ETZKOWITZ, H.; ZHOU, C. Regional Innovation Initiator: The Entrepreneurial University in Various Triple Helix Models Henry. **Singapore Triple Helix - VI Conference Theme Paper**, p. 1–25, 2007.

ETZKOWITZ, H.; ZHOU, C. Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 90, p. 23–48, 2017.

FARIAS, A. P. DA S. **A governança interativa e a curricularização da extensão na UFRPE**. Tese (Doutorado em Administração). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022.

FEITOSA, C. O. Panorama das atividades agropecuárias de exportação do Tocantins: soja e carne. **Geosul**, v. 34, n. 71, p. 154–174, 7 maio 2019.

FERNANDES, A. C. DE A. et al. Proximidade geográfica ainda importa para inovação? Considerações baseadas na interação universidade-empresa em contexto periférico. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 25, n. 1, 19 maio 2023.

FERREIRA, D.; BAIDYA, T. K.; DALBEM, M. C. Governança Corporativa (GC) nas Instituições de Ensino Superior: um Mapeamento Sistemático da Produção Científica Nacional. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 11, n. 4, 2018.

FIETO. **Perfil das indústrias do Tocantins - 2018**. Palmas: [s.n.]. Disponível em: <www.fieto.com.br>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FIGUEIREDO, S. C. G. DE. Atividades de extensão: a curricularização da extensão no ensino superior. In: ASENSI, F. (Ed.). **Produção acadêmica e pluralidade**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

FISCHER, B. et al. Knowledge transfer for frugal innovation: where do entrepreneurial universities stand? **Journal of Knowledge Management**, v. 25, n. 2, p. 360–379, 8 mar. 2021.

FLORIANO, M. D. P. et al. Extensão universitária e desenvolvimento regional: uma discussão pela perspectiva da comunidade. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 22–44, 2019.

FONSECA, C. S. DA. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Tipografia da Escola Técnica Nacional, 1961.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Forproex, 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREEMAN, C. **Technology policy and economic performance: lessons from Japan**. London: Pinter Publishers, 1987.

FREITAS, I. M. B.; GEUNA, A.; ROSSI, F. Finding the right partners: Institutional and personal modes of governance of university-industry interactions. **Research Policy**, v. 42, n. 1, p. 50–62, 2013.

FUJIMOTO, N. M.; TATSCH, A. L. **Engajamento Social da Universidade: uma análise sobre a interação universidade-sociedade no Rio Grande do Sul**. Blucher Engineering Proceedings. **Anais...**São Paulo: Editora Blucher, maio 2021. Disponível em: <<http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/36302>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GARCIA, R. Geografia da inovação. In: RAPINI, M. S. et al. (Eds.). **Economia da ciência, tecnologia e inovação: fundamentos teóricos e a economia global**. 2. ed. Belo Horizonte: FACE - UFMG, 2021.

GARCIA, R.; RAPINI, M.; CARIO, S. **Estudos de caso de Interação Universidade-Empresa no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2018.

GESSER, G. A. **Accountability e transparência como elementos de governança nas universidades públicas brasileiras**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

GESSER, G. A. et al. Governança universitária: um panorama dos estudos científicos desenvolvidos sobre a governança em instituições de educação superior brasileiras. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, n. 1, p. 5–23, 2021.

GIBSON, D.; FOSS, L. Developing the Entrepreneurial University: Architecture and Institutional Theory. **World Technopolis Review**, v. 6, n. 1, p. 1–15, 2017.

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

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

GIMENEZ, A. M. N. **As multifaces da relação universidade-sociedade e a construção do conceito de terceira missão**. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2017.

GIMENEZ, A. M. N. et al. **Avaliação da relação universidade-sociedade: o caso da Unicamp em perspectiva nacional e internacional**. XVIII Congresso Latinoamericano de Gestión Tecnológica - ALTEC. **Anais...**Medellín: 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Ana-Nunes-Gimenez/publication/342392712_Avaliacao_da_relacao_universidade-sociedade_o_caso_da_Unicamp_em_perspectiva_nacional_e_internacional/links/5ef21b01a6fdcc2404eab249/Avaliacao-da-relacao-universidade-sociedade-o-caso-da-Unicamp-em-perspectiva-nacional-e-internacional.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023

GIULIANI, E. Role of Technological Gatekeepers in the Growth of Industrial Clusters: Evidence from Chile. **Regional Studies**, v. 45, n. 10, p. 1329–1348, nov. 2011.

GIULIANI, E.; BELL, M. The micro-determinants of meso-level learning and innovation: Evidence from a Chilean wine cluster. **Research Policy**, v. 34, n. 1, p. 47–68, fev. 2005.

GOLDSTEIN, H. A. The 'entrepreneurial turn' and regional economic development mission of universities. **The Annals of Regional Science**, v. 44, n. 1, p. 83–109, 2008.

GOMES, F. C. R. **Interação universidade-empresa: estudo de caso no IFSP no contexto de implementação do NMLCT&I**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Administração). Limeira: Universidade Estadual de Campinas, 2020.

GONÇALVES, L. DE F.; MORÉ, R. P. O. **Governança colaborativa para o fortalecimento da interação universidade e parques tecnológicos**. XXI Colóquio Internacional de Gestão Universitária. **Anais...Cidade de Loja - Equador**: 2023.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, v. 33, n. 3, p. 1229–1256, 1 abr. 2015.

GUERRERO, M.; KIRBY, D.; URBANO, D. **A literature review on entrepreneurial universities: An institutional approach**. Autonomous University of Barcelona, Business Economics Department, Working Paper Series. **Anais...2006**. Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1838615>

IBGC. **Código das Melhores Práticas de Governança Corporativa**. [s.l: s.n.].

IFTO. **Estatuto do Instituto Federal do Tocantins**. Aprovado pela Resolução nº 60/2018/CONSUP/IFTO, de 25 de setembro de 2018, alterado pela Resolução nº 55/2019/CONSUP/IFTO, de 21 de agosto de 2019. IFTO, 2019a. Disponível em: <https://sei.ifto.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=864204&infra_siste...>. Acesso em: 10 ago. 2021.

IFTO. **Resolução nº 87/2019/CONSUP/IFTO, de 18 de dezembro de 2019**. IFTO, 2019b. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/regulamentos/extensao/regulamento-das-atividades-de-extensao-do-ifto.pdf/view>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

IFTO. **Resolução CONSUP/IFTO nº 28, de 04 de fevereiro de 2021**. IFTO, 2021. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/regulamentos/extensao/resolucao-28-2021-consup-ifto-1.pdf/view>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

IFTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Palmas: IFTO, 2022. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/planos/pdi/pdi-ifto-2020-2024.pdf/view>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

INEP. **Censo da educação superior, 2021**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

KELLY, U.; MCNICOLL, I.; WHITE, J. **the Impact of Universities on the Uk Economy. Universities UK**. London Universities, 2014. Disponível em: <<https://dera.ioe.ac.uk/26214/1/TheImpactOfUniversitiesOnTheUkEconomy.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

KLAUMANN, A. P.; TATSCH, A. L. **A extensão universitária como um caminho para a Inovação Social: análises a partir da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. VI Encontro Nacional de Economia Industrial - ENEI. **Anais...2022**. Disponível em: <<https://www1.ufrgs.br/sistemas/paineldaqualidade/ranking/rankings>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

KLEIN, J. L. Knowledge sharing in Latin America and Quebec. In: GRAU, F. X. et al. (Eds.). **Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local**. Girona: GUNI - Global University Network for Innovation, 2017.

KLEIN, K.; PIZZIO, A.; RODRIGUES, W. Governança universitária e custos de transação nas universidades da Amazônia Legal brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 455–474, 2018.

KLEVORICK, A. K. et al. On the sources and significance of interindustry differences in technological opportunities. **Research Policy**, v. 24, n. 2, p. 185–206, 1995.

KOERICH, G. V.; CANCELLIER, É. L. P. DE L. Inovação Frugal: origens, evolução e perspectivas futuras. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 17, n. 4, p. 1079–1093, out. 2019.

KOOIMAN, J. et al. Interactive governance and governability: an introduction. **Journal of Transdisciplinary Environmental Studies**, v. 7, n. 1, p. 29–50, 2008.

KORDSHOULI, H. A. R. et al. Third-Generation University Governance Model Using Total Interpretive Structural Modeling. **Journal of Management and Planning In Educational System**, v. 14, n. 1, p. 213–254, 2021.

LANZARIN, M. O. DA R. **Análise das relações da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e suas influências no desenvolvimento regional**. Dissertação de Mestrado. Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, 2021.

LASTRES, H. M. M.; CASSIOLATO, J. E.; ARROIO, A. Sistemas de inovação e desenvolvimento: mitos e realidade da economia do conhecimento global. In: LASTRE, H. M. M.; CASSIOLATO, J. E.; ARROIO, A. (Eds.). **Conhecimento, sistemas de inovação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Contraponto, 2005.

LILLO, M. V.; AILLAÑIR, K. F. Formas de elección de rectores en las universidades tradicionales privadas chilenas: una propuesta de investigación. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 21, n. 2, 2016.

LUNDVALL, B.-Å. **National Systems of Innovation: Toward a Theory of Innovation and Interactive Learning**. London: Pinter Publishers, 1992.

LUNDVALL, B.-A. **The University in the Learning Economy**. [s.l: s.n.]. v. 02–06

LUNDVALL, B.-A. Higher education, innovation, and Economic Development. **World Bank's Regional Bank Conference on Development Economics**, p. 201–222, 2007.

MACHADO, L. R. DE S. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. **Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas**, v. 42, n. 143, 2011.

MAGALHÃES, G. L. DE; CASTIONI, R. Educação Profissional no Brasil – expansão para quem? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 105, p. 732–754, 2019.

MANCIBO, D.; VALE, A. A. DO; MARTINS, T. BARBOSA. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31–50, 2015.

MARCELLINO, I. S. **Análise sobre os padrões de inserção das universidades em APLs através de estudos de caso**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

MARQUES, F. T. Derrubando mitos sobre as universidades públicas brasileiras. In: **Cortes no orçamento das universidades federais**. Salvador: EAUFBA, 2021.

MATIAS-PEREIRA, J. **Curso de Administração Pública**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MAXIMIANO JUNIOR, M. (ORG). **Indicadores brasileiros de extensão universitária**. Campina Grande: Forproex, 2017.

MÁXIMO, R. Assessoria Técnica Para Moradias Autoconstruídas No Sertão Central Cearense. **Revista Extensão em Ação**, v. 19, n. 1, p. 10–24, 2020.

MCCOWAN, T. **Higher Education for and Beyond the Sustainable Development Goals**. London: Palgrave Macmillan, 2019.

MEC; SETEC. **Portaria nº 299, de 06 de maio de 2022**. Disponível em: <<https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-299-de-6-de-maio-de-2022-399680297>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MELO, J. N. DE; SILVA, G. F. DA. Infraestrutura acadêmica de pesquisa e interação universidade-empresa no contexto dos Institutos Federais do Brasil. **LAPLAGE EM REVISTA**, v. 5, n. 2, p. 103–118, 27 maio 2019.

MELO, T. V. DE; OLIVEIRA, N. M. DE. Análise locacional das atividades produtivas do Estado do Tocantins. **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 7, n. Especial, p. 3–15, 23 mar. 2020.

MINAYO, M. C. DE S. et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M. C. DE S.; ASSIS, S. G. DE; SOUZA, E. R. DE (Eds.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 2, de 26 e janeiro de 2010.** Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada – SISU. 2010.

MOITA, F. M. G. DA S.; ANDRADE, F. C. B. DE. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, 2009.

MÖLLER, K.; RAJALA, A.; SVAHN, S. Strategic business nets: their type and management. **Journal of Business Research**, v. 58, n. 9, p. 1274–1284, 2005.

MORA, J. G.; SERRA, M. A.; VIEIRA, M. J. Social Engagement in Latin American Universities. **Higher Education Policy**, v. 31, n. 4, p. 513–534, 2017.

NASCIMENTO, R. L. X.; SOUZA, C. C.; OLIVEIRA, M. A. DAS N. DE (EDS.). **Caderno de caracterização: estado do Tocantins**. Brasília: Codevasf, 2021.

NELSON, R. R. Capitalism as an engine of progress. **Research Policy**, v. 19, n. 3, p. 193–214, 1990.

NELSON, R. R. **National innovation systems: a comparative analysis**. New York: Oxford University Press, 1993.

NELSON, R. R.; WINTER, S. G. **An evolutionary theory of economic change**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

NEVES, C. E. B. A estrutura e funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Ed.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T. et al. (Eds.). **Jovens universitários brasileiros: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: SSAP, 2016.

OLIVEIRA, J. G. DE. **Um Instituto Federal como uma universidade empreendedora: um estudo sobre a maturidade nas interações universidade-empresa-governo-sociedade-sustentabilidade**. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Administração). Volta Redonda: Universidade Federal Fluminense, 2019.

OLIVEIRA, N. M. DE; ALVES, E. O. Transformações econômicas no Estado do Tocantins nas primeiras décadas do século XXI. **Informe GEPEC**, v. 26, n. 3, p. 102–119, 21 nov. 2022.

OLIVEIRA, F.; GOULART, P. M. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Revista Ciência em Extensão**, v. 11, n. 3, p. 8–27, 2015.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PARANHOS, J.; HASENCLEVER, L.; PERIN, F. S. Abordagens teóricas sobre o relacionamento entre empresas e universidades e o cenário brasileiro. **Econômica**, v. 20, n. 1, p. 9–29, 2018.

PAULA, J. A. DE. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05–23, 2013.

PEREIRA, L. A. C.; CRUZ, J. L. V. DA. Os institutos federais e o desenvolvimento regional: uma interface possível. **HOLOS**, v. 4, p. 1–18, 24 dez. 2019.

PERUCCHI, V.; MUELLER, S. P. M. Produção de conhecimento científico e tecnológico nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma investigação sobre a sua natureza e aplicação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n. 1, p. 134–151, mar. 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. DE. **metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RADJOU, N.; PRABHU, J.; AHUJA, S. **Jugaad innovation: think frugal, be flexible, generate breakthrough growth**. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAPINI, M. S. et al. University–industry interactions in an immature system of innovation: evidence from Minas Gerais, Brazil. **Science and Public Policy**, v. 36, n. June, p. 373–386, 2009.

RITALA, P.; ARMILA, L.; BLOMQUIST, K. Innovation orchestration capability: defining the organizational and individual level determinants. **International Journal of Innovation Management**, v. 13, n. 4, p. 569–591, 2009.

ROBICHAU, R. W. The Mosaic of Governance: Creating a Picture with Definitions, Theories, and Debates. **Policy Studies Journal**, v. 39, n. SUPPL. 1, p. 113–131, 2011.

ROSEMBERG, N.; NELSON, R. R. American universities and technical advance in industry. **Research Policy**, v. 23, p. 323–348, 1994.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: EDUPF, 1998.

ROSSATO, R. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

RUFFONI, J.; MELO, A. A. DE; SPRICIGO, G. Universidade: trajetória e papel no progresso tecnológico. In: RAPINI, M. S. et al. (Eds.). **Economia da ciência, tecnologia e inovação: fundamentos teóricos e a economia global**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2021.

RUIZ, S. M. DE A.; MARTENS, C. D. P. Universidade Empreendedora: proposição de modelo teórico. **Desenvolvimento em Questão**, v. 17, n. 48, p. 121–138, 2019.

SÁBATO, J.; BOTANA, N. La ciencia y la tecnologia en el desarrollo futuro de America Latina. **Instituto e Estudios Peruanos**, 1970.

SANTOS, B. DE S.; ALMEIDA FILHO, N. DE. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, M. N. S. A. DOS; CAMPOS, L. H. R. DE. Fundamentos da interiorização do ensino superior no Brasil. **Ciência & Trópico**, v. 45, n. 1, 16 jul. 2021.

SCHAEFFER, P. R.; RUFFONI, J.; PUFFAL, D. Razões, benefícios e dificuldades da interação universidade-empresa. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 14, n. 1, p. 105–134, 2015.

SCHWARTZMAN, R. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, S. M. DE A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. DA R. (Eds.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Centro Eldestein de Pesquisas Sociais, 2008.

SEGATTO-MENDES, A. P.; SBRAGIA, R. O processo de cooperação universidade-empresa em universidades brasileiras. **Revista de Administração**, v. 37, n. 4, p. 58–71, 2002.

SERRA, M. A.; ROLIM, C.; BASTOS, A. P. Universidades e a “mão visível” do desenvolvimento regional. In: SERRA, M. A.; ROLIM, C.; BASTOS, A. P. (Eds.). **Universidades e desenvolvimento regional: as bases para a inovação competitiva**. Rio de Janeiro: Ideia D, 2018.

SIFFERT FILHO, N. Governança corporativa: padrões internacionais e evidências empíricas no Brasil nos anos 90. **Revista do BNDES**, v. 5, n. 9, p. 123–146, 1998.

SILVA, A. L. S.; ANDRADE, F. G. DE; GOMES, I. M. DE A. Cooperação universidade-empresa: os casos da Universidade Federal de Sergipe e parceiros (Petrobras e SergipeTec). **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 13, n. 27, p. 24–42, 2017.

SILVA, D. S.; SANTANA, J. R. DE; RAPINI, M. S. Universidade e interação com a sociedade: a proposta dos Centros de Desenvolvimento Regional. **Estudo & Debate**, v. 28, n. 3, p. 97–120, 2021.

SOUZA NETO, R. A. DE et al. Efeitos dos Softwares de Análise de Dados Qualitativos na Qualidade de Pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, n. 3, p. 373–394, jun. 2019.

SUTZ, J. The university-industry-government relations in Latin America. **Research Policy**, v. 29, n. 2, p. 279–290, 2000.

SUZIGAN, W.; ALBUQUERQUE, E. DA M.; CARIO, S. A. F. **Em busca da inovação: interação universidade-empresa no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SUZIGAN, W.; ALBUQUERQUE, E. DA M. E. **A interação entre universidades e empresas em perspectiva histórica no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2008.

SUZIGAN, W.; ALBUQUERQUE, E. DA M. E. The underestimated role of universities for the Brazilian system of innovation. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 31, n. 1, p. 3–30, 2011.

TCU. **Referencial Básico de Governança Organizacional para organizações públicas e outros entes jurisdicionados ao TCU**. Brasília: TCU, 2020.

TEIXEIRA, P. N. Extensão universitária na Europa: a terceira missão. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 1, p. 59–62, 2015.

THOMAS, E.; FACCIN, K.; ASHEIM, B. T. Universities as orchestrators of the development of regional innovation ecosystems in emerging economies. **Growth and Change**, v. 52, n. 2, 2020.

THOMAS, E.; PUGH, R. From ‘entrepreneurial’ to ‘engaged’ universities: social innovation for regional development in the Global South. **Regional Studies**, v. 54, n. 12, p. 1631–1643, 1 dez. 2020.

TODEVA, E. Governance of Innovation and Intermediation in Triple Helix Interactions. **Industry and Higher Education**, v. 27, n. 4, p. 263–278, 2013.

TODOROVIC, Z. W.; MCNAUGHTON, R. B.; GUILD, P. ENTRE-U: An entrepreneurial orientation scale for universities. **Technovation**, v. 31, n. 2–3, p. 128–137, fev. 2011.

TORFING, J. et al. **Interactive Governance: Advancing the Paradigm**. **Interactive Governance: Advancing the Paradigm**, 2012.

TRAKMAN, L. Modelling university governance. v. 62, n. 1/2, p. 63–83, 2008.

TREQUATTRINI, R. et al. The Impact of Entrepreneurial Universities on Regional Growth: a Local Intellectual Capital Perspective. **Journal of the Knowledge Economy**, v. 9, n. 1, p. 199–211, 2015.

TRIPPL, M.; SINOZIC, T.; SMITH, H. L. The Role of Universities in Regional Development: Conceptual Models and Policy Institutions in the UK, Sweden and Austria. **European Planning Studies**, v. 23, n. 9, p. 1722–1740, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, D. J. Evolução do ensino superior brasileiro em período recente: novas perspectivas para o desenvolvimento regional? In: MONTEIRO NETO, A.; CASTRO, C. N. DE; BRANDÃO, C. A. (Eds.). **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

VIEIRA, M. J. et al. **La Tercera Misión de las Universidades: Buenas Prácticas en América Latina**. Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2014.

VILA, L. E. Abordagens micro e macro para o papel das universidades no desenvolvimento regional. In: SERRA, M. A.; ROLIM, C.; BASTOS, A. P. (Eds.). **Universidades e desenvolvimento regional: as bases para a inovação competitiva**. Rio de Janeiro: Ideia D, 2018.

VOLLES, B. K.; GOMES, G.; PARISOTTO, I. R. DOS S. Universidade Empreendedora E Transferência De Conhecimento E Tecnologia. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 86, n. 1, p. 137–155, 2017.

WORLD BANK. **Universities through the Looking Glass: Benchmarking University Governance to Enable Higher Education Modernization in MENA**. [s.l.] The World Bank, 2012.

WRIGHT, M.; MOSEY, S.; NOKE, H. Academic entrepreneurship and economic competitiveness: rethinking the role of the entrepreneur. **Economics of Innovation and New Technology**, v. 21, n. 5–6, p. 429–444, set. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de entrevistas: coordenadores de projetos de extensão

- 1 - Características gerais dos atores envolvidos: idade, sexo, estado civil, escolaridade, área de formação (graduação e pós), cargo/função, tempo de atuação na IES.
- 2 - Tipo(s) de extensão(ões) acadêmica(s) ofertada (s): curso, palestra, oficina, assessoria técnica, prestação de serviços, etc.)
- 3 - Onde foi(ram) ofertada(s): no próprio campus, propriedade do beneficiário, mesmo município do campus, outro município, outro estado da federação, fora do país).
- 4 - Descrição geral da atividade de extensão executada (descrição sem análise de pontos positivos ou negativos, ainda): processo de start, fases executadas, conclusão.
- 5 - Relacionamento com parceiros localizados em outras Unidades Federativas (estados): Importância? Interesse? Tentativas? Motivos, em caso de inexistência e/ou falta de tentativas?
- 6 - Tempo de duração da parceria: meses, anos, parceria única e isolada, contínua.
- 7- Suficiência do tempo dedicado à interação para cumprimento dos objetivos propostos: comente sobre o assunto.
- 8 - Fatores que podem ser mencionados como motivadores ou incentivos à realização da parceria: pessoais e institucionais.
- 9 - Fatores que podem ser mencionados como inibidores (desestímulo) à realização da parceria: pessoais e institucionais.
- 10 - No tocante ao custeio para realização das atividades:
 - a) Quais atores foram responsáveis pelo financiamento?
 - b) Dificuldades relacionadas ao alcance do financiamento?
- 11 - Resultados:
 - a) Resultados econômicos? Resultados sociais? Resultados culturais? Resultados ambientais?
 - b) Houve medição formal dos resultados (qualitativos e quantitativos)? Se possível, descreva o processo de verificação (medição) desses resultados.
 - c) Percebeu-se algum tipo de inovação em processos, produtos ou serviços? (Se sim, descreva essa inovação).

d) Resultados em benefício da IES? Em benefício do parceiro? Em benefício da sociedade em geral (que extrapola a IES e o parceiro externo)?

e) Houve tentativa de escalabilidade e replicabilidade dos resultados da parceria? Se sim, descreva esses processos. Se não, por qual motivo?

12 - Nas ações de extensão realizadas foi possível detectar algum tipo de interface com as dimensões ensino e pesquisa? Se sim, poderia descrever essa interface? Se não, por qual motivo não ocorreu a interface?

13 - Com relação ao papel da instituição (IFTO) e ao regramento geral que trata da extensão acadêmica:

a) A instituição oferece o suporte técnico (assessoria) necessário aos proponentes de atividades de extensão?

b) As normas que tratam da extensão acadêmica são amplamente publicizadas aos atores internos, utilizando-se de diversos meios (site, e-mail, whatsapp, etc.)?

c) Quanto à clareza das normas que tratam da extensão, o que se pode dizer?

d) De que forma a instituição viabiliza seu apoio visando mediando (como ponte) o acesso entre os proponentes das atividades de extensão e o público externo?

14 - A iniciativa para o estabelecimento da parceria foi de qual parte: a iniciativa foi por parte do ator externo? A iniciativa foi por parte de algum servidor da IES?

15 - Canal utilizado pelo proponente da atividade de extensão para acessar o ator externo? (Ex: e-mail, telefone, ex-aluno da IES foi a ponte conectora, por intermédio de outro beneficiário já experiente, etc.).

16 - Houve participação do parceiro externo na elaboração da proposta (projeto) de extensão? Se sim, de que forma ocorreu essa participação? Se não, por qual motivo?

17 - Sobre os objetivos da proposta de extensão:

a) Estavam claramente identificados na proposta de extensão?

b) Foram estabelecidos em consonância com o parceiro externo ou somente pelo ofertante?

c) Eram desafiadores? Inovadores?

d) Alinhamento dos objetivos com a dimensão ensino e pesquisa?

18 - Com relação às estratégias para execução da proposta de extensão:

a) Quais foram os atores (internos e externos) que contribuíram para o delineamento das estratégias?

b) Houve necessidade de alteração durante o percurso de execução do projeto? Se sim, quais alterações ocorreram?

c) Foram definidas com participação ativa do parceiro externo (definição em conjunto)?

19 - Com relação ao sistema de responsabilidades:

a) As atividades dos parceiros externos e internos estavam bem definidas no projeto?

b) Descreva as atribuições dos atores internos e externos.

c) De que forma foram definidas as atribuições de cada ator? Em conjunto (atores internos + externos)? Unilateralmente pelos atores internos?

d) Houve necessidade de alteração das responsabilidades de cada ator no decorrer da realização da proposta? Que alterações ocorreram? Que impactos essas alterações causaram?

20 - Com relação às decisões tomadas desde o planejamento até a conclusão do projeto:

a) Como os atores internos participaram desse processo?

b) Como os atores externos participaram desse processo?

c) Quem dava a última palavra, com relação ao processo decisório?

21 - A respeito do sistema de comunicação (IES x parceiro externo):

a) Houve intermediário para o estabelecimento do diálogo? Quais foram esses intermediários?

b) Que dificuldades/barreiras foram identificadas no processo de comunicação? Quais iniciativas foram implementadas visando mitigar tais barreiras?

c) Descreva os processos de comunicação da IES (IFTO) com os atores (internos e externos), por exemplo, quando é publicado um novo edital de bolsas de extensão: como geralmente acontece? Falhas na comunicação? Capacidade dessa comunicação de alcançar os objetivos esperados?

22 - De que forma ocorreu a avaliação das atividades de extensão?

23 - Houve registros formais de avaliação da atividade durante o processo ou somente após a conclusão? Se possível, descreva esses processos de avaliação (durante a realização da atividade e ao final da realização desta).

24 - De que forma o parceiro externo participou das atividades de avaliação (se participou)?

25 - Foram definidos indicadores quantitativos para verificação de resultados? Se sim, quais? Esses indicadores atenderam, de fato, às necessidades de verificação dos resultados?

26 - Foram definidos indicadores qualitativos para verificação de resultados? Se sim, quais? Esses indicadores atenderam, de fato, às necessidades de verificação dos resultados?

27 - Foi identificada alguma inconsistência (em relação ao planejamento) durante a execução da atividade de extensão? Se sim, quais foram essas inconsistências? Quem as identificou?

28 - Como as inconsistências (se houve) foram sanadas?

29 - Houve apoio da instituição ou de outros parceiros para sanar as inconsistências? Se houve, como se deu esse apoio?

APENDICE B
Roteiro de entrevista: Pró-Reitor de extensão do IFTO

1 - Qual o seu cargo efetivo e sua formação (em nível de graduação e pós-graduação)?

2 - Há quanto tempo está no IFTO e a quanto tempo está na função de pró-reitor?

3 - A respeito dos departamentos vinculados à pró-reitoria:

a) Quais são esses departamentos?

b) Há algum departamento específico destinado a atender ao setor produtivo?

d) Suficiência ou não dessa estrutura departamental?

4 - Quanto ao pessoal vinculado à pró-reitoria: É suficiente? Precisa de melhorias qualitativas ou quantitativas? Se sim, poderia detalhar?

5 - A respeito das normas que regulamentam a atividade de extensão:

a) Quais são as principais normas ou regulamentos que o setor e os proponentes de atividades de extensão devem observar?

b) Essas normas são suficientes? São excessivas?

c) Há reclamações contra elas? Se sim, quais reclamações?

d) Sobre a atualização/contextualização das normas: Estão atualizadas/contextualizadas? e) De que forma a pró-reitoria vem atuando sobre esse processo? Qual o nível de autonomia/liberdade da pró-reitoria nesse sentido?

f) Essas normas têm sido suficientes para a canalização do envolvimento da IES com o setor produtivo? Como esse processo (de envolvimento) tem evoluído ao longo dos anos?

6 - Quanto ao planejamento e execução das ações de extensão:

a) Quais os principais pontos fortes da pró-reitoria?

b) Quais os principais gargalos que precisam ser enfrentados?

c) Como os extensionistas (“chão de fábrica”) tem participado desse processo?

d) Como os atores externos à IES tem participado desse processo?

7) Quanto à coordenação das ações de extensão:

a) Há alguma dificuldade na articulação com os extensionistas?

b) Há alguma dificuldade na articulação com os parceiros externos (parceiros que contribuem na oferta da extensão, mas que não são os beneficiários diretos das ações)?

c) Há alguma dificuldade na articulação com os beneficiários da extensão?

d) Como se dá a interface com as pró-reitorias de ensino e pesquisa?

8) Quanto à avaliação das ações de extensão:

a) Existe uma sistemática específica e padronizada para avaliação?

b) Se existe essa sistemática específica destinada a avaliação das ações: há indicadores quali e quantitativos pré-definidos? Poderia fornecer uma cópia desse modelo padrão de avaliação?

c) Os processos avaliativos tem indicado melhoria das relações da IES com os setores externos ao longo dos tempos? Se sim, quais exemplos de evolução?

d) Os processos avaliativos realizados pela pró-reitoria possibilitam a comparação das ações do IFTO com outras IES? Se sim, percebe-se algum diferencial ou fragilidade do IFTO em relação a outras IES?

9 - A respeito dos canais de interação do IFTO com o setor produtivo (pensando na comunicação em dois sentidos: IFTO \rightleftharpoons Setor Produtivo)?

a) Quais são os canais de interação atualmente?

b) Poderia comentar a respeito da eficiência desses canais?

c) Esses canais estão abertos para sugestões, críticas e elogios (inclusive garantindo o anonimato, quando requerido pelo setor externo)?

10 - Quais são os incentivos atuais ofertados pela instituição que, supostamente, contribuem para que o setor produtivo busque interagir com o IFTO? Esses incentivos tem fortalecido essa interação?

11 - Quais os incentivos oferecidos aos extensionistas para que eles queiram interagir com o setor produtivo? Em que medida esses incentivos tem sido suficientes?

12 - A respeito da curricularização das atividades de extensão que vem sendo implementada nos cursos de graduação:

a - Como a pro-reitoria tem participado desse processo?

b - A pro-reitoria dispõe de estudos a respeito de quais cursos já implementaram?

c - Por quais motivos algum curso ainda não implementou?

d - Quais impactos essa curricularização tem gerado sobre a extensão acadêmica?

QUESTÕES DIVERSAS (somente se esses assuntos não forem satisfatoriamente respondidos por meio das questões anteriores)

Em nossa pesquisa de campo (guardado o sigilo dos informantes) identificamos algumas insatisfações por parte dos extensionistas, a respeito das quais queremos ouvir o posicionamento da pró-reitoria:

I. Normas que tratam da extensão acadêmica:

a. muita subjetividade na forma de avaliação/pontuação constante no regulamento.

b. Construção dos regulamentos: comissão formada apenas pela pró-reitoria.

II. Falta de incentivo aos extensionistas:

a. bolsas apenas para estudantes;

b. pontuação insignificante, para progressão profissional.

III. Quanto aos recursos destinados ao custeio:

a. insuficiente;

b. a distribuição não privilegia a isonomia entre as áreas do saber, beneficiando mais uma área do que outra;

c. demora no repasse do custeio.

IV. Falta de um canal específico e eficiente de comunicação com os setores externos: um extensionista sugeriu que houvesse um link no site do IFTO para cadastro das ações de extensão. Cada extensionista poderia inserir suas linhas de projeto, inclusive deixando seus contatos para que a sociedade pudesse ter acesso e entrar em contato com a instituição ou o extensionista diretamente. O

cadastro no SUAP dá publicidade apenas internamente, aos servidores do IFTO.

- V. Falta de um Comitê Gestor que cuide da governança da extensão acadêmica: hoje, a pesquisa conta com um comitê em cada campus, mas a extensão não possui.

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista: coordenador do departamento de extensão no campus

- 1) Qual o seu cargo e função (se houver) no setor?
- 2) Há quanto tempo exerce esse cargo e/ou função?
- 3) Como se deu o seu acesso ao exercício da função (se houver)? (Ex: eleição entre os pares, decisão da autoridade superior, seleção via currículo, etc).
- 4) Quais são as principais funções do setor de extensão no campus?
- 5) Quanto à estrutura hierárquica do setor de extensão em relação à instituição: a quem o setor responde? Essa estrutura hierárquica apresenta algum “gargalo” que necessita ser superado? Se sim, quais?
- 6) Quanto ao pessoal vinculado ao setor, é suficiente? Precisa de melhorias qualitativas ou quantitativas? Se sim, poderia detalhar?
- 7) A respeito das normas que regulamentam a atividade de extensão:
 - a) Quais são as principais normas ou regulamentos que o setor e os proponentes de atividades de extensão devem observar?
 - b) Essas normas são suficientes?
 - c) Há reclamações contra elas? Se sim, quais reclamações?
 - d) De que forma elas vêm sendo aperfeiçoadas?
 - e) Sobre o acesso a essas regras: elas estão condensadas em um local específico (um único link do site, por exemplo) ou estão dispersas?
 - f) De que forma o setor participa da elaboração dessas regras (se participa)?
- 8) Poderia descrever o fluxo padrão que as atividades de extensão seguem desde a proposição pelo extensionista até seu encerramento?
- 9) Há reclamações por parte dos extensionistas no tocante ao fluxo padrão que as atividades de extensão devem seguir?
- 10) Sabemos que atualmente a IES utiliza a Plataforma SUAP para formalização das atividades de extensão:
 - a) De que forma a utilização da plataforma melhorou (ou não) o fluxo e organização das atividades de extensão?
 - b) Quais reclamações os extensionistas apresentam em relação à plataforma (se houver)?
 - c) Que melhorias deveriam ser implementadas na plataforma?
 - d) O setor produtivo (parceiros externos) consegue acessar a plataforma?
- 11) A respeito da informalidade com relação às atividades de extensão, ou seja, atividades que não seguem o fluxo padrão definido pela IES:
 - a) A coordenação percebe a existência de atividades de extensão sendo realizadas de modo informal no campus?
 - b) Se existem atividades nessa situação, por quais motivos isso costuma ocorrer?
 - c) Como a coordenação tem agido, visando à formalização dessas atividades?

- d) Que prejuízos isso pode causar à IES, ao extensionista e à sociedade?
- 12) De que forma o setor contribui para o acesso do setor produtivo às atividades de extensão promovidas pela IES?
- 13) É dada alguma atenção especial ao setor produtivo (comparando-se com os demais entes da sociedade), no tocante às atividades de extensão?
- 14) É costume do setor de extensão receber demandas e repassar aos extensionistas ou essas demandas costumam ser apresentadas diretamente aos extensionistas sem o conhecimento antecipado do setor de extensão? Por qual motivo essas demandas não estariam passando primeiramente pelo setor de extensão?
- 15) A atuação do setor na relação entre os extensionistas e os parceiros externos sempre ocorreu da mesma forma? Isso vem se aperfeiçoando ao longo dos tempos? Como?
- 16) Há exemplos de situações em que o setor de extensão atuou como ponte entre o setor produtivo e os extensionistas? Se sim, poderia descrever algum exemplo?
- 17) A respeito da curricularização das atividades de extensão que vem sendo implementada nos cursos de graduação:
- Quais cursos já implementaram? Quais não implementaram?
 - Por quais razões algum curso ainda não implementou (se for o caso)?
 - Como essa curricularização impactou os trabalhos do setor de extensão?
 - Como o setor de extensão tem acompanhado esse processo?
- 18) Há alguma outra pessoa ou setor que trabalha especificamente com o **setor produtivo**, no campo da extensão (um departamento específico para essa finalidade)?
- 19) Quais os canais de escuta ao setor produtivo no campo da extensão?
- 20) A respeito do tempo de resposta às demandas apresentadas pelo setor produtivo:
- Há reclamações por parte do setor produtivo quanto ao tempo de resposta? Se sim, poderia detalhar melhor? Como vem sendo tratados esses “gargalos”?
 - Há reclamações do setor produtivo quanto à “**burocracia**” **institucional**? Se sim, quais? Como vem sendo tratados esses problemas?

APÊNDICE D
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Eu,....., inscrito(a) sob o CPF, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Interação do ensino superior com o setor produtivo em regiões periféricas: uma análise das ações do Instituto Federal do Tocantins no campo da extensão acadêmica”. *Objetivo da pesquisa:* compreender o processo de engajamento do Instituto Federal do Tocantins em atividades de terceira missão, a partir da extensão acadêmica ofertada por esta IES junto ao setor produtivo. Informo ter idade igual ou superior 18 anos e que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) a respeito da minha contribuição na pesquisa pelo pesquisador(a) responsável JANUÁRIO NETO PEREIRA SARMENTO. Ficou estabelecido o seguinte:

- ✓ Em quaisquer momentos da pesquisa tenho pleno direito de retirar minha participação;
- ✓ Haverá total sigilo da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa. Em hipótese alguma os nomes dos participantes constarão nos relatórios ou documentos afins que vierem a ser publicizados;
- ✓ O participante da pesquisa tem pleno direito de recusar responder a quaisquer questionamentos com os quais não se sentir à vontade;
- ✓ Sempre que houver concordância do sujeito da pesquisa, as entrevistas serão gravadas visando transcrição posterior.

Dúvidas sobre a pesquisa poderão ser sanados diretamente com o pesquisador responsável. E-mail: professorjanuario@gmail.com. Fone/whatsapp: (63)99278-1556. Adicionalmente, pode-se contactar a orientadora do pesquisador (Prof. Dra. Janaína Ruffoni): jruffoni@unisinobrasilia.br.

Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE E

Estrutura básica dos Projetos de Extensão executados na IES Caso

Dados Gerais

Título do
Projeto

Período do
Edital

Campus do
Projeto

Monitor do
Projeto:

Dados do Projeto

Início da Execução

Possui Cunho Social

Contempla Ações de
Empreendedorismo/Cooperati-
vismo/Economia Solidária Criativa

Foco Tecnológico

Área do Conhecimento

Área
Temática

Tema

Enviado em

Pré-seleção

Data da Pré-
seleção

Seleção

Data da
Seleção

Pontuação

Data da Divulgação

Discriminação do Projeto

Resumo

Justificativa

Fundamentação
Teórica

Objetivo Geral

Metodologia da
Execução do
Projeto

Acompanhamento
e Avaliação do
Projeto Durante a
Execução

Resultados
Esperados e
Disseminação dos
Resultados

Referências
Bibliográficas

Caracterização dos Beneficiários

Público-alvo	Quantidade Prevista de Pessoas Atender	Quantidade de Pessoas Atendidas	Descrição do Público-Alvo
XXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Equipe

Membro	Situação	Categoria/Titulação	Bolsista	Coordenador	Carga Horária
Nome: XXXXXXXXXXXX	Ativo	DOCENTE (DOUTORADO)	Não	Sim	6 horas/aula
Nome: XXXXXXXXXXXX	Inativo	DISCENTE	Não	Não	12 h
Nome: XXXXXXXXXXXX	Ativo	TÉCNICO- ADMINISTRATIVO (ESPECIALIZACAO NIVEL SUPERIOR)	Não	Não	4 h

Conclusão do Projeto

Resultados
Alcançados

Disseminação
de resultados

Observação

Avaliação

