



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ROSÂNGELA FERREIRA

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: CONTEXTO E POSSIBILIDADES**

Porto Alegre
Agosto de 2022

ROSÂNGELA FERREIRA

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: CONTEXTO E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Co-orientadora: Dra. Andréa Poletto Sonza

Porto Alegre
Agosto de 2022

F383c Ferreira, Rosângela

Curricularização da extensão nos Institutos Federais de Educação,
Ciência e Tecnologia: contexto e possibilidades / Rosângela Ferreira – Porto
Alegre, 2022.

108 f. : il., color.

Orientadora: Dra. Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Coorientadora: Dra. Andréa Poletto Sonza

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto
Alegre, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Porto
Alegre, 2022.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Institutos Federais. 3. Curricularização.
4. Extensão. I. França, Maria Cristina Caminha de Castilhos. II. Sonza, Andréa
Poletto. III. Título.

CDU: 37:004

Elaborada por Débora Cristina Daenecke Albuquerque Moura - CRB10/2229

ROSÂNGELA FERREIRA

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: CONTEXTO E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 10 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro Rafael Pinto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Getulio Jorge Stefanello Júnior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Profa. Dra. Viviane Silva Ramos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

ROSÂNGELA FERREIRA

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: CONTEXTO E POSSIBILIDADES**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 10 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro Rafael Pinto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Getulio Jorge Stefanello Júnior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Profa. Dra. Viviane Silva Ramos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Ao meu irmão,
que partiu cedo demais.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas foram cruciais para que este trabalho se tornasse uma realidade.

Meu agradecimento à Profa. Dra. Cibele Schwanke (*in memoriam*), minha orientadora no início desta jornada. Deus quis que nosso convívio fosse breve, mas suas palavras de incentivo e seu entusiasmo com o tema da pesquisa foram minha inspiração para superar os desafios e os momentos de incerteza.

Aos meus colegas da Pró-reitoria de Extensão, agradeço a compreensão e o trabalho dobrado acarretado pela minha ausência. A duas pessoas, em especial, dedico um sentimento terno de agradecimento pelo esforço, carinho e respeito que sempre me dedicaram: Marlova Benedetti e Daiane Toigo Trentin.

A minha filha Sara, a pessoa que nunca duvidou que eu conseguiria, que confortou minhas aflições e compreendeu minhas ausências.

Aos colegas de turma e professores do ProfEPT pelas aprendizagens compartilhadas. Em especial aos companheiros de van, pelos cafés e momentos de descontração que contribuíram para tornar menos cansativos os deslocamentos entre Bento Gonçalves e Porto Alegre.

Ao IFRS, por seus servidores que colaboraram para a realização da pesquisa.

E, por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer às minhas orientadoras, Profa. Dra. Maria Cristina Caminha de Castilhos França e Profa. Dra. Andréa Poletto Sonza, que, com muita paciência e dedicação, aceitaram a tarefa de concluir essa caminhada ao meu lado. Não tenho palavras para agradecer todo o incentivo, a atenção, a confiança e a sensibilidade que sempre me dispensaram. Recebam toda a minha admiração e agradecimento.

Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. O mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos. Mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo finalmente humano.

(Paulo Freire, 2013)

RESUMO

A promulgação da Lei n.º 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024 e colocou as Instituições de Ensino Superior, através da Estratégia 12.7, frente à necessidade de assegurar, no mínimo, 10% da carga horária total dos créditos curriculares de seus cursos de graduação em programas e projetos de extensão, prioritariamente em áreas de grande pertinência social. A Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 7/2018 regulamentou essa exigência e estabeleceu diretrizes e princípios orientadores para a extensão universitária. Dada a necessidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e de outros Institutos Federais em avançar no processo de efetivação de propostas curriculares que contemplem práticas extensionistas, essa pesquisa tem por objetivo propor estratégias para a apropriação de conhecimentos e metodologias que contribuam para a curricularização da extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A pesquisa utiliza a metodologia qualitativa, de modo a analisar as experiências e os aspectos que contribuem e/ou dificultam para a curricularização da extensão no contexto dos Institutos Federais. No que se refere aos objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória. Para isso foram analisados documentos normativos referentes à institucionalização da inserção curricular da extensão e aplicada entrevista com servidores dos setores de ensino e extensão, nos Institutos Federais que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os dados coletados foram analisados dentro dos pressupostos teóricos da análise de conteúdo, segundo Bardin. Os resultados da pesquisa demonstram que a curricularização da extensão é um processo de abrangência institucional, que necessita da articulação de diversos setores acadêmicos para se efetivar. No contexto dos Institutos Federais, as estratégias utilizadas para a implementação da inserção curricular da extensão nos cursos são através de componentes curriculares não específicos, de componentes específicos ou por blocos de creditação/integralização. Em relação aos fatores que podem limitar e contribuir para a inserção curricular da extensão, constatou-se que os desafios são o desconhecimento conceitual e metodológico da prática extensionista, os procedimentos de registro das atividades e a resistência da comunidade acadêmica e externa. Quanto às possibilidades para um ambiente institucional favorável ao

processo de curricularização, são propostas quatro abordagens institucionais: capacitação sobre extensão, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, autoconhecimento institucional e divulgação de experiências e resultados. A partir da análise dos resultados, pode-se identificar como produto educacional ideal uma série de vídeos animados, no estilo de *Whiteboard Animation*. A construção e o conteúdo da série estão embasados em fontes bibliográficas, legislação e nas informações obtidas no decorrer do estudo. A avaliação da proposta de produto educacional deu-se por meio de questionário *on-line*, com servidores do IFRS. Os resultados dessa avaliação permitem afirmar que o produto educacional atendeu os objetivos propostos e foi bem aceito pelos avaliadores, constituindo-se como um instrumento auxiliar ao processo de curricularização da extensão no IFRS. O estudo situa-se na Linha de Pesquisa da Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-Chave: Extensão. ProfEPT. Ensino. Educação Profissional e Tecnológica. Produto educacional.

ABSTRACT

The enactment of Law N° 13.005/2014 approved the National Education Plan for the period 2014-2024 and placed Higher Education Institutions, through Strategy 12.7, facing the need to ensure at least 10% of the workload total curricular credits of their undergraduate courses in extension programs and projects, primarily in areas of great social relevance. Resolution of the National Education Council N° 7/2018 regulated this requirement and established guidelines and guiding principles for university extension. given to need of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS) and other Federal Institutes to advance in the process of implementing curriculum proposals that include extensionist practices, this research aims to propose strategies for the appropriation of knowledge and methodologies that contribute to the curricularization of extension in the Federal Institutes of Education, Science and Technology. The research uses qualitative methodology, in order to analyze the experiences and aspects that contribute and/or hinder the curricularization of extension in the context of Federal Institutes. With regard to the objectives, the research is classified as exploratory. For that, normative documents referring to the institutionalization of the curricular insertion of the extension were analyzed and interviews were applied with employees of the education and extension sectors, in the Federal Institutes that integrate the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. The data collected were analyzed within the theoretical assumptions of content analysis, according to Bardin. The research results demonstrate that the curricularization of the extension is a process of institutional scope, which needs the articulation of several academic sectors to be effective. In the context of the Federal Institutes, the strategies used for the implementation of the curricular insertion of the extension in the courses are through non-specific curricular components, specific components or by accreditation/integration blocks. Regarding the factors that can limit and contribute to the curricular insertion of the extension, it was found that the challenges are the conceptual and methodological lack of knowledge of the extension practice, the procedures for recording activities and the resistance of the academic and external community. As for the possibilities for an institutional environment favorable to the curricularization process, four institutional approaches are proposed: training on extension, teaching-research-extension inseparability, institutional self-knowledge

and dissemination of experiences and results. From the analysis of the results, one can identify as an ideal educational product a series of animated videos, in the style of Whiteboard Animation. The construction and content of the series are based on bibliographic sources, legislation and information obtained during the study. The evaluation of the educational product proposal was carried out through an online questionnaire, with IFRS servers. The results of this evaluation allow us to affirm that the educational product met the proposed objectives and was well accepted by the evaluators, constituting itself as an auxiliary instrument for the curricularization process of the extension in IFRS. The study is located in the Research Line of the Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education.

Keywords: Extension. EPT Prof. Teaching. Professional and Technological Education. Educational product.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de concepção de currículo como processo e práxis.....	23
Figura 2 - Distribuição geográfica dos <i>campi</i> do IFRS.....	37
Figura 3 - Total de ações de extensão do IFRS.....	40
Figura 4 - Cronologia da extensão no cenário brasileiro.....	47
Figura 5 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa	55
Figura 6 - Nuvem de palavras da categoria Significados e Objetivos.....	61
Figura 7 - Alternativas de inserção de atividades de extensão no currículo dos cursos.....	62
Figura 8 - Possibilidades de interação entre as disciplinas.....	79
Figura 9 - Síntese das categorias de análise Desafios e Abordagens.....	85
Figura 10 - Exemplo de animação em quadro branco.....	88
Figura 11 - Respostas às questões objetivas de avaliação do produto educacional.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fundamentos das teorias curriculares.....	25
Quadro 2 - Características freireanas para a consciência social.....	26
Quadro 3 - Etapas da pedagogia histórico-crítica.....	50
Quadro 4 - Métodos de pesquisa científica.....	53
Quadro 5 - Codificação dos participantes da entrevista.....	56
Quadro 6 - Fases da técnica de análise de conteúdo.....	58
Quadro 7 - Critérios de definição das categorias de temáticas análise de conteúdo.....	59
Quadro 8 - Categoria temática Competências.....	65
Quadro 9 - Categoria temática Avaliação.....	68
Quadro 10 - Princípios que orientam a concepção de conteúdos em formato multimídia.....	88
Quadro 11 - Organização e conteúdo do produto educacional.....	90
Quadro 12 - Respostas à questão aberta de avaliação do produto educacional.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CES - Câmara de Educação Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

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

CONSUP - Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCNEPTNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FAT - Fundo de Amparo do Trabalhador

FDE - Fórum de Dirigentes do Ensino

FORPROEXT - Fórum de Pró-Reitores/as de Extensão

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GT - Grupo de Trabalho

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituição de Ensino Superior

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NDE - Núcleo Docente Estruturante

OD - Organização Didática

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROEX - Pró-reitoria de Extensão do IFRS

PROEXT - Programa de Extensão Universitária

PROEXTE - Programa de Fomento à Extensão Universitária

ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROTEC - Programa de Expansão e Melhorias do Ensino Técnico

RAD - Regulamentação das Atividades Docentes

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE - União Nacional de Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Trabalho e Formação Integral	20
2.2 Currículo na Educação Profissional e Tecnológica	22
2.3 Educação Profissional e Tecnológica: historicidade e diretrizes	27
2.3.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	33
2.4 Trajetória e Concepções da Extensão	41
2.5 Extensão no Currículo	49
3 METODOLOGIA	53
3.1 Caracterização da pesquisa	53
3.2 Etapas e contexto	55
3.3 Coleta e análise de dados	57
4 ANÁLISE DOS DADOS	61
5 PRODUTO EDUCACIONAL	87
5.1 Construção do produto educacional	87
5.2 Descrição e finalidade	90
5.3 Aplicação e resultados da avaliação	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	103
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	105
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	106

1 INTRODUÇÃO

A curricularização da extensão tornou-se uma pauta de destaque para a Educação Profissional e Tecnológica com a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024. Como uma estratégia à Meta 12 do PNE, os cursos de graduação devem assegurar que, no mínimo, 10% da carga horária total dos créditos curriculares sejam desenvolvidos por meio de atividades em programas e projetos de extensão, priorizando áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014).

Em 18 de dezembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 7, reafirmando e regulamentando a aplicação da estratégia 12.7 do PNE. Seu texto formaliza as diretrizes e os princípios extensionistas e sua importância para o processo educativo e a interação com a sociedade. A extensão passa a ser compreendida como uma atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa e sua prática como intervenções que devem envolver as comunidades externas às instituições de ensino e vinculadas diretamente à formação do estudante. A publicação desse documento regimental intensificou nas IES a necessidade de avançar na adequação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e na efetivação da curricularização da extensão enquanto prática acadêmica (BRASIL, 2018).

A curricularização da extensão é um tema presente no cotidiano profissional da pesquisadora, enquanto servidora na área de extensão. As demandas por maior conhecimento sobre o assunto motivaram o desenvolvimento da pesquisa e definiram a **problemática** de estudo como: No contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica, quais aspectos limitam ou favorecem a curricularização da extensão?

A relevância do estudo está relacionada à necessidade que as IES têm de assegurar o cumprimento da legislação. No contexto desta pesquisa, verificou-se que em 2021 aproximadamente 45% dos Institutos Federais ainda não dispunham de uma regulamentação institucional sobre a curricularização da extensão. A construção de uma regulamentação institucional é o primeiro passo para a efetivação da inserção curricular da extensão nos cursos e sua ausência demonstra a necessidade de potencializar os debates e ações sobre essa temática no contexto de atuação dos Institutos Federais.

O Art. 207 da Constituição Federal de 1988 estabelece que as IES devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ter atividades de extensão inseridas no contexto curricular dos cursos é um importante passo para concretizar o princípio da indissociabilidade, pois promove uma relação interdisciplinar e integradora entre as dimensões acadêmicas, articulada aos aspectos sociais, políticos e culturais da formação e das práticas sociais.

Dessa forma, a pesquisa tem como **objetivo geral** propor estratégias para a apropriação de conhecimentos e metodologias que contribuam para a curricularização da extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O alcance do objetivo geral deste estudo se deu por meio de quatro objetivos específicos: I) Analisar as experiências de curricularização da extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; II) Analisar os aspectos que contribuem e/ou dificultam a curricularização da extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; III) Desenvolver instrumentos que auxiliem o processo de inserção de atividades de extensão nos componentes curriculares dos cursos, mediante o desenvolvimento de um produto educacional; IV) Disponibilizar o produto educacional decorrente das ações desenvolvidas na pesquisa para avaliação junto aos Comitês de Ensino e de Extensão¹ do IFRS.

O trabalho está estruturado em seis capítulos. O problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos são apresentados nesta introdução. No referencial teórico, desenvolvido no segundo capítulo, os conceitos de currículo, educação profissional e tecnológica e prática extensionista são abordados a partir das concepções de trabalho, como parte fundamental das relações humanas, como princípio educativo e de formação integral comprometida com as múltiplas dimensões do conhecimento e das interações sociais. Aborda ainda os desdobramentos históricos da EPT e a trajetória conceitual da extensão no cenário brasileiro. O terceiro capítulo apresenta a natureza da pesquisa e instrumentos metodológicos para a coleta e análise dos dados. O quarto capítulo trata da análise dos dados, com apresentação dos resultados obtidos nos procedimentos de categorização e discussões sobre os pontos observados com embasamento nas referências utilizadas na pesquisa. O quinto capítulo descreve a proposta de produto

¹ O Comitê de Ensino e o Comitê de Extensão são órgãos colegiados consultivos e propositivos com a finalidade de colaborar com as respectivas pró-reitorias para o desenvolvimento das políticas e ações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul nas áreas de ensino e extensão.

educacional, apresentando conteúdo e resultados da avaliação pelo público-alvo. O sexto capítulo é dedicado às considerações finais, com as conclusões para os objetivos da pesquisa.

No que se refere à adesão ao programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional — ProfEPT, o tema e a problemática classificam o estudo para a Linha de Pesquisa 2: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Macroprojeto 6: Organização de espaços pedagógicos na EPT.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Um estudo sobre a curricularização da extensão nos Institutos Federais deve ter como ponto de partida o conhecimento das bases conceituais e do contexto histórico-político da educação profissional e tecnológica.

Neste capítulo se apresenta o trabalho como princípio educativo, os aspectos de uma formação integral e os pressupostos de um currículo na EPT. A seguir, percorrem-se os marcos regulatórios legais da EPT, a trajetória conceitual e a inserção da extensão na organização curricular dos cursos.

2.1 Trabalho e Formação Integral

A partir da necessidade de adaptar-se à natureza e dela retirar os meios necessários para sua sobrevivência, o homem passou a se organizar socialmente e desenvolver métodos e ferramentas para o domínio e a transformação dos recursos disponíveis em seu ambiente. Esse processo histórico e universal de atividade humana voluntária, consciente e intencional, que denominamos trabalho, é o que diferencia o homem dos demais animais e lhe confere a identidade de ser social. É a partir dessa compreensão de desenvolvimento do pensamento humano e da sociedade na história, que Marx e Engels estabelecem a teoria social do materialismo histórico-dialético, na qual a ciência deriva do método de apreender a essência, o desenvolvimento e a dinâmica dos fenômenos e objetos concretos (BORGES, 2017).

No materialismo histórico-dialético, o trabalho é elemento determinante para a constituição dos indivíduos, suas capacidades, sua cultura, seus valores e, por isso, estabelece uma relação indissociável com a ciência e a educação, uma vez que através dele o homem se encontra em constante aprendizado. De acordo com Mészáros (2008), compreender a aprendizagem em seu sentido amplo e imprescindível é compreender o trabalho como formador da própria vida humana e da formação da humanidade.

O trabalho é elemento fundamental de mediação e produção de um conhecimento histórico, produto de múltiplas relações e interação do homem com o meio material e social da vida em comunidade. Dessa forma, é necessário que o currículo formativo considere o trabalho como parte da vida social e cultural das

peças e que tenha a realidade imediata como principal e mais importante quadro de referência na construção, implementação e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem (MACHADO, 2010).

A realidade é produto de práticas sociais e históricas ligadas ao contexto econômico, político e cultural, que forma um todo articulado. Isso requer processos pedagógicos planejados e coerentes com as finalidades de uma formação que contemple integração e trabalho como princípio educativo, além de avaliação contínua. As pessoas envolvidas nesse processo, com suas necessidades, aspirações e expectativas, são os sujeitos dessa transformação. A sua autorreflexão e autocrítica são fundamentais para superar a visão utilitarista do ensino, avançando para uma educação integradora (MACHADO, 2010).

A superação da alienação imposta pela dualidade entre as dimensões do fazer e do pensar implica no desenvolvimento de uma formação omnilateral, que contemple todas as áreas do conhecimento e todas as dimensões do contexto social onde se estabelecem as relações humanas. Estado, escola e educadores necessitam adotar uma práxis emancipadora das imposições alienantes do capital, buscando o intercâmbio amplo de conhecimento e a relação deste com os aspectos presentes na própria vida humana (MÉSZÁROS, 2008).

Ao deixar de ser atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, o trabalho reduziu-se à mercadoria, confundindo-se com emprego. No emprego a centralidade encontra-se apenas na dimensão econômica, em uma perspectiva de desumanização do trabalho, produzida e reforçada no formato capitalista de sociedade (FRIGOTTO, 2012).

Ao longo de sua história, a EPT manteve seus propósitos educacionais atrelados à formação para a empregabilidade. A ideologia da empregabilidade compreende que quanto mais qualificado o trabalhador estiver, melhor preparado a enfrentar as condições voláteis e instáveis das vagas de trabalho ou da inexistência destas. Processos educativos construídos a partir desse viés ideológico atribuem ao trabalhador a responsabilidade de adquirir as habilidades individuais necessárias para se adaptar às instabilidades do mercado de trabalho e buscar com autonomia novas oportunidades que possam surgir nos meios de produção (RAMOS, 2014).

A submissão aos interesses do mercado de trabalho direcionou as finalidades educacionais para uma perspectiva puramente instrumental e desarticulada da formação geral, no que Moura (2010) denomina de dualidade estrutural. Nessa

lógica, o trabalho deixa de ser considerado em seu sentido histórico-ontológico e passa a ser reduzido apenas a sua parte econômica. Esse reducionismo do trabalho, através de propostas curriculares de formação profissional voltadas à formação para a empregabilidade, perde o sentido de totalidade, de educação humana integral. Nesse contexto, a EPT é mais suscetível às imposições do meio econômico, por ter suas finalidades direcionadas ao mercado de trabalho.

Para Ciavatta (2005), por sua vez, uma formação na concepção de integração e totalidade não pode se eximir de procurar responder também às necessidades econômicas do mundo do trabalho, já que as forças produtivas da ciência e tecnologia geram valores e fontes de riqueza, ainda que a apropriação privada do trabalho se encontre na origem da exclusão de grande parte da população.

Considerar o trabalho apenas na esfera econômica dos meios de produção, no emprego, estabelece uma consciência ideologizada de objetificação do homem, uma falsa consciência social (KOSIK, 2002), que confere aos trabalhadores relações profissionais precarizadas, subemprego, desemprego e até a perda de vínculos, sejam comunitários ou da própria identidade enquanto ser social. Ramos (2008) compreende que é necessário considerar as exigências da produção econômica, mas não se deixar limitar por ela, compreendendo-a como apenas uma dimensão na relação parte-totalidade da realidade social.

Uma proposta educativa de formação integral necessita considerar todos os aspectos do trabalho na vida humana, resgatando-o como um princípio educativo. Para isso, as práticas devem contemplar o trabalho de forma ontológica e histórica e não permitir a hegemonia de seu sentido, enquanto mercadoria. A compreensão dessas relações econômicas e políticas que conduzem à concepção de mercado de trabalho, e o resumem a uma visão unicamente mercadológica, é fundamental para um processo pedagógico de superação da lógica alienante e reducionista do trabalho e o caminho para a formação de profissionais com capacidade crítica, mais preparados à complexidade do mundo do trabalho.

2.2 Currículo na Educação Profissional e Tecnológica

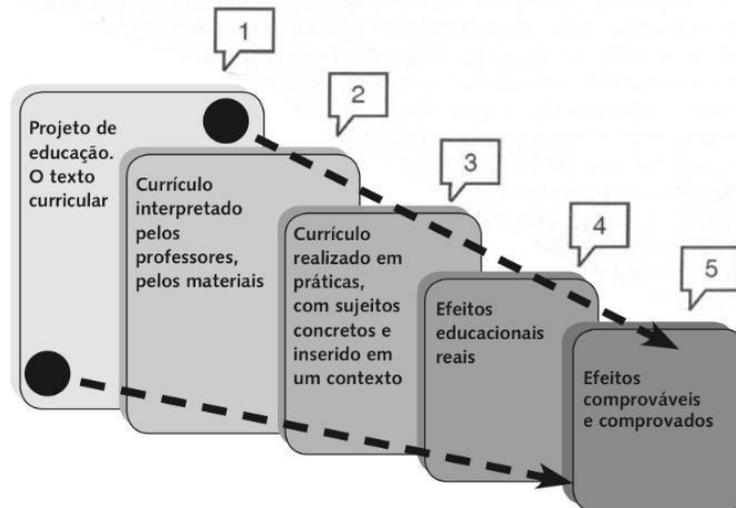
A palavra currículo assume múltiplos significados, conforme o contexto a que se destina. No contexto educativo, currículo refere-se à forma como os conteúdos são organizados e percorridos pelo estudante ao longo de seu trajeto acadêmico. De

outro modo, também diz respeito a todas as dimensões envolvidas no espaço e na prática do ensinar e aprender (SACRISTÁN, 2013). Ao percorrer os conceitos assumidos ao longo da história, em diferentes civilizações e recortes temporais, o autor enuncia a função polivalente do currículo presente até a atualidade, na medida em que esse se destina a organizar, selecionar e reunir o conteúdo a ser aprendido.

A forma como o conhecimento escolar é entendido, organizado e relacionado aos fenômenos reais, o posicionamento de professores como especialistas e detentores do saber e de estudantes como receptores do único conhecimento válido, a seleção dos recursos didáticos utilizados e as normatizações e avaliações externas são exemplos de como o contexto cultural pode determinar e reproduzir práticas presentes na forma como o currículo se estrutura e nos aspectos que são por ele estruturados (SACRISTÁN, 2013).

O autor enumera cinco etapas no processo de vivência do currículo nas instituições de ensino, expressas na Figura 1:

Figura 1 - Esquema de concepção de currículo como processo e práxis



Fonte: Sacristán (2013, p. 26)

A primeira diz respeito ao currículo oficial, aquele que se encontra proposto no texto dos documentos institucionais. A forma como o currículo oficial é interpretado e apropriado por professores em sua intenção didática e seleção de materiais pedagógicos refere-se a segunda etapa. A aplicação da segunda etapa no contexto da sala de aula, na prática com os estudantes de determinada instituição de ensino, constitui-se na terceira etapa do currículo. Na quarta fase, ocorre o

confronto do currículo com as concepções e vivências de cada indivíduo, em um processo que é subjetivo e próprio de cada estudante. A quinta etapa representa os resultados expressos nos processos avaliativos (SACRISTÁN, 2013).

Na concepção de Sacristán (2013), o currículo não é neutro e está sujeito a uma convivência conflituosa, que expõe a contradição existente nas finalidades da educação. Isso decorre da inserção de públicos com diferentes paradigmas, vivências, saberes e necessidades, em uma estrutura e organização curricular regulada, única e delimitada. Nesse sentido, o autor destaca que a práxis que envolve o currículo nas instituições de ensino necessita romper com as pedagogias de reprodução de práticas que conferem a docentes e conteúdos uma autoridade que não está sujeita à crítica e a um diálogo de transformação.

Nessa linha de pensamento, Pacheco (2001) considera que a elaboração e organização curricular não se dá de modo arbitrário, a partir de leituras vazias, de folhas em branco, mas reproduz a vida social, política e econômica dos grupos e sociedade nele envolvidos. A relação docente/estudante/conteúdo é condicionada por uma série de aspectos culturais e ideológicos assimilados no meio social. Ambientes de aprendizagem e suas decisões curriculares não são pautados unicamente por questões educativas, mas englobam um sistema de diferentes concepções ideológicas, valores, crenças, atitudes, construções cognitivas e estruturas prévias de conhecimento compartilhados pelos indivíduos nos espaços de ensino.

O conhecimento científico é elaborado a partir de apreensões e relações sistematizadas que ocorrem no plano do pensamento e que produzem conceitos para determinados recortes da realidade. Para isso, Ramos (2008) defende uma proposta de integração em que as finalidades da formação possibilitem às pessoas uma compreensão mais ampla dos fenômenos. Dessa forma, a concepção de integração no currículo compreende o desenvolvimento de um processo pedagógico histórico-dialético, promovendo a compreensão dos conceitos científicos – e, também, do contexto que lhes deram origem - oportunizando um questionamento crítico sobre eles (RAMOS, 2008).

Na formação integrada, a relação parte-totalidade busca “identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer ‘aprender’ e a realidade em que eles se inserem” (RAMOS, 2014, p. 104). Nessa

concepção, o currículo passa a considerar as múltiplas relações de fatos cotidianos e suas construções teóricas, em um processo dialético de percepção da totalidade do conhecimento, seja pela superação do isolamento entre áreas do conhecimento, seja pela compreensão da relação destas com as situações concretas da vida, em direção à totalidade na práxis humana (RAMOS, 2008).

De acordo Pacheco (2001), a relação escola/sociedade é construída na interação com uma complexidade de interesses e vivências e põe os projetos curriculares das instituições frente a problemas, necessidades, desigualdades e interesses, por vezes contraditórios, que permeiam as interações humanas. Essa multiplicidade de fatores, tomados com maior ou menor grau de significação ao longo do processo histórico educacional, influenciam as diferentes concepções teóricas para o currículo escolar.

O Quadro 1 apresenta a síntese dos aspectos fundamentais das três teorias curriculares, elaborado segundo as concepções de Pacheco (2001).

Quadro 1 - Fundamentos das teorias curriculares

Teoria	Fundamentação
Técnica	Legitimidade em normas e planos previamente determinados. Organização burocrática com predomínio de interesse e racionalismo técnico. Valorização de especialistas e da especialização do conhecimento. Subordinação hierárquica na relação teoria/prática, com destaque a um conteúdo teórico estático e permanente. Transmissão de conhecimento pelo professor aos estudantes. O currículo escolar assume o significado de produtos ou conteúdos organizados em disciplinas. Valorização dos aspectos metodológicos do conhecimento e na autorrealização dos estudantes. Centralidade na tecnologia e eficiência, com um plano de programas, experiências e resultados a serem alcançados na aprendizagem.
Prática	Legitimidade no processo. A relação teoria/prática desloca-se para a racionalidade e discurso da prática. A conexão entre os objetivos de aprendizagem e a realidade de diferentes contextos se dá por meio de processos de investigação (textos, projetos, hipóteses de trabalho). O sentido é prático, o discurso é humanista e o protagonismo é exercido pelos estudantes.
Crítica	Legitimidade no discurso dialético. O currículo se efetiva por meio de práxis (ação-reflexão) na interação dialógica com as dimensões social e cultural. As ações são argumentativas, democráticas e buscam oferecer uma visão crítica e emancipatória do currículo acadêmico, com uma participação ativa dos estudantes. A aprendizagem torna-se uma construção social e política, em que significados são construídos a partir da realidade, conflitos e problemas da sociedade.

Fonte: adaptado de Pacheco (2001, p. 35-43)

Um currículo fundamentado nos pressupostos da Teoria Crítica proporciona o desenvolvimento de uma consciência crítica por meio da educação. Na visão de Freire (2013), somente com a substituição de uma consciência ingênua por uma consciência crítica é que o estudante deixa de perceber a realidade como neutra, isenta de interesses, e passa a se ver como parte de uma realidade que é o resultado histórico de múltiplas interações dialéticas, capacitando-o a mobilizar o saber para a percepção da essência da realidade, em uma perspectiva de ação reflexiva para transformação e mudança social, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Características freireanas para a consciência social

Consciência ingênua	Consciência crítica
I) Interpretação simplista e atuação e conclusões superficiais. II) Tendência a achar que o passado foi melhor. III) Reprodução de comportamentos gregários e massificadores. IV) Subestima o homem simples. V) Valorização de fatos empíricos em detrimento da investigação científica. VI) Retórica frágil de argumentação, apelo emocional e passional e compreensão mágica da realidade. VII) Considera a realidade estática e imutável.	I) Busca uma análise profunda dos fatos, para além das aparências. II) Reconhece que a realidade é mutável. III) Assume uma postura inquieta, indagadora, investigativa e de revisão das descobertas. IV) Isenta-se de preconceitos e assume responsabilidades. V) Pratica o diálogo. VI) Aceita o velho e o novo, desde que válidos. VII) Adota princípios autênticos de causalidade.

Fonte: adaptado de Freire (2013, 44-47).

A organização do currículo, portanto, requer desmistificar oposições que se estabelecem entre as dimensões do conhecimento humano, passando a considerar esses aspectos em sua unidade. Sob esse enfoque, os componentes curriculares não devem ser tomados unicamente como um receituário para o planejamento do currículo, alheios à problemática e experiência cotidiana e desconexos do conhecimento como um todo integrado (OLIVEIRA; BEZERRA, 2019).

A vinculação de propostas curriculares a aspectos da vida em sociedade é um exercício necessário para que a EPT tenha aplicabilidade e significado em contextos distintos, elevando a compreensão das ações humanas e sua relação com as ciências. Nesse sentido Machado (2010) destaca como fundamental que os currículos da EPT promovam o estudo das tecnologias - uso dos objetos e das técnicas de intervenção humana - a partir da relação com as funções econômicas,

culturais e sociais estabelecidas pelos contextos históricos, conferindo sentidos e significados para o conhecimento teórico, ampliando e transformando concepções de mundo nos indivíduos.

Para Ramos (2014), o caráter tecnológico da EPT articula-se às dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, formando categorias indissociáveis na formação humana. O trabalho é compreendido como um princípio a ser incorporado no processo educativo tornando-se o alicerce para a organização e o desenvolvimento de conteúdos e metodologias do currículo profissional.

Nesse sentido, uma extensão articulada ao ensino e à pesquisa na organização curricular da EPT amplia espaços de interação com as experiências comunitárias para sistematização do conhecimento a partir de temas de interesse da sociedade, indispensáveis à formação que se pretende humana e integral.

2.3 Educação Profissional e Tecnológica: historicidade e diretrizes

A educação profissional tem seu percurso histórico marcado pela influência do sistema capitalista vigente no Brasil, desde o primeiro movimento de organização da educação profissional, que se deu com a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices, pelo presidente Nilo Peçanha, em 1909. Destinadas a atender as necessidades assistenciais de amparo aos “órfãos e desvalidos da sorte”, essa medida visou, também, atender à necessidade de qualificação de mão de obra para atuar nos setores da indústria e agricultura, que davam os primeiros sinais de crescimento no país (RAMOS, 2014, p. 24).

Com o início do processo de industrialização na década de 30, a educação profissional no Brasil passou a ser uma necessidade econômica. A primeira estruturação legislativa da educação profissional se deu pela Reforma Capanema, que manteve e ampliou a separação entre educação propedêutica e o ensino profissional incrementada pela reforma educacional de Francisco Campos e pela Constituição Federal de 1937. Com isso, fortaleceu-se a separação entre formação para as elites e formação para a classe trabalhadora, mantidos em sistemas curriculares independentes e isolados. O sistema privado de ensino também foi fortalecido nesse período (RAMOS, 2014).

O período de desenvolvimento nacional, que demandou um volume maior de mão de obra qualificada, inaugurou iniciativas de fortalecimento da educação

profissional brasileira, primeiro com a equivalência com o ensino médio obtida pela LDB nº 4.024 de 1961, que possibilitou o acesso ao ensino superior para estudantes de cursos técnicos industriais (RAMOS, 2014). Apesar da aparente conquista da LDB 4.024/61, na prática a formação materializou-se de duas formas distintas, pela oferta de ensino técnico, destinado à preparação para o trabalho operacional, e educação secundarista, destinada àqueles que podiam ingressar no ensino superior (MEDEIROS NETA, *et al.*, 2018).

A promulgação da Lei nº 5.692 de 1971 impôs a profissionalização compulsória à educação básica. Para Medeiros Neta *et al.* (2018), por meio dessa legislação a escola foi colocada a serviço dos interesses do mercado industrial, que demandava mão de obra abundante, qualificada e barata. Assim, para inserção dos jovens no mercado de trabalho, promoveu-se um currículo tecnicista.

Através de financiamentos internacionais, as escolas técnicas foram incrementadas com equipamentos, orientação técnica e aporte financeiro. Incentivadas por políticas nacionais e financiadas pelo capital de bancos internacionais, por meio do Programa de Expansão e Melhorias do Ensino Técnico (PROTEC), as Escolas Técnicas Federais, que haviam sido criadas pelo Decreto nº 4.7038 de 1959, foram transformadas em CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica (RAMOS, 2014).

O neoliberalismo dos anos 90, com seu regime de acumulação flexível, provocou fortes mudanças na relação com o mundo do trabalho. O pleno emprego não era assegurado, e as relações profissionais e econômicas passaram a ser marcadas pela flexibilidade e liberdade do capital. Nesse contexto, a LDB nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97, que reestruturou a educação profissional, mantiveram a dualidade teoria-prática, negando uma proposta de politecnia de articulação entre ciência, cultura, humanismo e tecnologia, como princípio epistemológico e pedagógico (RAMOS, 2014).

Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade (CIAVATTA, 2011, p. 31).

Nesse contexto, a educação profissional atuou como instrumento dos meios de produção capitalista, contribuindo para a manutenção da relação de desigualdade

presente na sociedade. O centro das políticas educacionais no estado brasileiro tornou-se atender às necessidades do capital. Ciavatta (2011, p. 33) aponta que esta influência capitalista, traduzida em um pensamento hegemônico por parte de governo e empresários, expande-se sobre os discursos dos meios de comunicação, no sentido de reforçar a importância da educação para as demandas do sistema econômico. Com isso, ampliaram-se as disputas sociais e os obstáculos para efetivação de propostas de superação da dualidade educacional.

O neoliberalismo trouxe mudanças ao contexto político e econômico do Brasil e, conseqüentemente, à própria educação brasileira. Uma reforma administrativa afinada ao modelo de economia globalizada e instrumentada pelas premissas de qualidade e produtividade pregadas pelo Consenso de Washington², colocaram, na pauta dos setores sociais e da educação profissional, a necessidade de promover a formação para as competências nos sujeitos que lhes oportunizassem as aptidões básicas para a vida profissional e alinhadas à Teoria do Capital Humano³ (RAMOS, 2014).

O estado brasileiro, acusado de ineficiente e ultrapassado, incentivado pelo capital internacional, direciona suas ações ao ensino técnico e superior no sentido de atender a demanda por mão de obra capacitada tecnologicamente. Incentivado pela política neoliberal internacional, sob a vigência da LDB 9.394/96, a política educacional brasileira voltou-se para a capacitação em massa de trabalhadores com menor escolaridade, por meio de cursos profissionalizantes. Ações desarticuladas e isoladas dos Ministérios do Trabalho e da Educação buscavam promover cursos concomitantes e subsequentes ao ensino médio, destinados ao ingresso rápido de trabalhadores no mercado de trabalho (RAMOS, 2014).

Nessa direção, as escolas técnicas receberam aporte financeiro e de equipamentos, através do Programa de Expansão da Educação Profissional

² O termo foi criado em 1989 por John Williamson, economista e pesquisador do Institute of International Economics em Washington, para denominar um conjunto de reformas macroeconômicas destinadas a conduzir as políticas públicas de países em desenvolvimento. Fonte: Martins (2006). Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/consenso-de-washington>.

³ A Teoria do Capital Humano é uma corrente ideológica formada na Universidade de Chicago e que tem sido utilizada como referência para políticas financiadas por organizações internacionais. Nesta perspectiva, com uma maior qualificação, o trabalhador teria melhores condições de remuneração, posição social e produtividade econômica para o mercado de trabalho. A educação é compreendida como uma mercadoria para investimento no indivíduo, em sentido oposto à concepção de direito e bem público para o bem-estar social. A serviço do capitalismo neoliberal, a Teoria do Capital Humano contribui para a precarização dos postos de trabalho e manutenção da competitividade e individualização nas relações profissionais. Como reflexo da mercadorização da educação, tem-se a privatização do ensino (AZEVEDO, 2019).

(PROEP). Essa reforma promoveu o aumento do número de centros de educação profissional em todo o país, com aumento no número de vagas em cursos de profissionais básicos e superiores tecnológicos. A expansão nessa modalidade de ensino reforçou a dualidade, entre conhecimento propedêutico e conhecimento técnico específico, por meio de mudanças na estrutura dos currículos da formação profissional, como explica Ramos (2014, p. 48):

[...] no lugar de habilitações, áreas profissionais; no lugar de matérias e disciplinas científicas, bases científicas, tecnológicas instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais da ciência; no lugar dos conteúdos de ensino, competências gerais para vida e competências específicas para o trabalho.

O distanciamento da educação profissional em relação ao ensino básico teve seu ponto máximo no governo de Fernando Henrique Cardoso. Nessa gestão, houve um crescimento na oferta de ensino superior por instituições privadas, em alinhamento às concepções neoliberais de um estado mínimo. Em relação à educação profissional, sob a alegação de elevar escolaridade e inserir o grande número de desempregados no mercado de trabalho, estabeleceu-se a transferência de recursos do Estado para organizações civis, através do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT), de empréstimos internacionais e das instituições que integram o chamado Sistema S⁴ (RAMOS, 2014).

Ciavatta (2016, p. 38) ao explorar o padrão de comportamento da EPT, o qual se refere a partir do termo “configuração”, apresenta as características que a formação assume sob a influência da ideologia neoliberal: i) Adequação das relações técnicas e sociais aos termos informatizados; ii) Pragmatismo mercantilista dos aspectos presentes no mundo do trabalho; iii) Fragmentação baseada na cultura digital, com valorização das dimensões factuais e quantitativas dos fenômenos.

As parcerias público-privadas consolidaram a privatização das atividades educacionais, em sintonia com os interesses imediatos do capitalismo neoliberal. Em consequência, houve aumento na oferta de cursos profissionalizantes e aos

⁴ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>.

estudantes foi atribuída a condição de clientes, consumidores de um mercado privado de serviços educacionais. Nesse contexto, dois conceitos evidenciaram-se na educação: empregabilidade e competências. A ideologia da empregabilidade, sustentada na premissa de que quanto mais qualificado o trabalhador estiver, melhor preparado a enfrentar as condições voláteis e instáveis das vagas de trabalho ou da inexistência destas, levou os projetos educacionais a desenvolverem seus currículos baseados na pedagogia das competências. Nessa diretriz político-pedagógica, é responsabilidade do trabalhador adquirir as habilidades individuais necessárias para se adaptar às instabilidades do mercado de trabalho e buscar com autonomia novas oportunidades que possam surgir nos meios de produção (RAMOS, 2014).

Para Santos (2015), a proposta pedagógica baseada no desenvolvimento de competências é um aparato ideológico que fortalece a teoria do capital humano e torna os processos educativos subordinados aos interesses de setores empresariais.

[...] a pedagogia das competências é apontada como o novo epicentro curricular do modelo de formação do trabalhador. Fortemente favorável ao empreendedorismo empresarial, em detrimento de uma formação que aponte para a integralidade do ser humano, o paradigma das competências torna-se o parâmetro indispensável à formação especificamente imediatista para um ofício, visto que na visão de seus defensores capacita mão de obra para habilidades empreendedoras necessárias ao preenchimento das lacunas do mercado de trabalho (SANTOS, 2015, p. 106).

Na concepção das autoras Ciavatta e Ramos (2011), a pedagogia das competências sucumbiu à armadilha do tecnicismo e do condutivismo e desconsiderou os aspectos políticos e epistemológicos dos problemas educacionais existentes no país.

Em relação à trajetória da EPT, Ramos (2014) afirma que houve conquistas com a LDB 9.394/96, a saber: reconhecimento da educação em espaços não formais e obrigatoriedade do ensino médio como etapa final da educação básica habilitando os estudantes para o prosseguimento dos estudos, inserção no mundo do trabalho e exercício da cidadania. Apesar dos avanços nesses aspectos, a LDB 9.394/96 iniciou um processo de descolamento entre conhecimento geral e conhecimento técnico, no âmbito da educação profissional. Esse distanciamento foi consolidado pelo Decreto nº 2.208/97, que oportunizou a oferta do nível técnico em espaços e currículos independentes do ensino médio, com objetivo voltado à habilitação profissional para atuação no meio produtivo. Em síntese, ao submeter a

organização curricular do sistema educacional aos interesses e subvenção do sistema neoliberal, o Brasil avançou em relação às práticas de manutenção de uma relação dissociada entre o conhecimento propedêutico e o conhecimento profissional, fortalecendo a dualidade entre teoria e prática.

A formação humana integral, apesar de ser referida nas LDB, de forma mais contundente na Lei n. 9.394/96, não se materializou na prática, uma vez que se manteve sempre a dualidade, dividindo os estudantes entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. O alvo das políticas públicas concretizadas na legislação educacional foi sempre preparar força de trabalho para as necessidades produtivas do capital (MEDEIROS NETA, *et al*, 2018, p. 187).

Movimentos de organizações civis e políticas e de órgãos do governo envolvidos com a formação de trabalhadores buscaram uma articulação no sentido de superar a dualidade estrutural, vigente até então na educação profissional. Nesse sentido, a elaboração do documento Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica, a realização do Fórum Nacional de Educação Profissional e de eventos como o Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política e Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, Experiências, Problemas e Propostas deram início a uma série de discussões que culminaram com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a publicação de novo decreto que o substituiu (RAMOS, 2014).

Em linhas gerais, o novo Decreto nº 5.154/2004 integrou a educação profissional à organização e políticas da educação básica em cooperação com diferentes esferas governamentais e entidades ligadas ao desenvolvimento econômico. Através de regulamentação, inseriu a possibilidade de articulação curricular entre ensino médio e formação técnica (Ensino Médio Integrado) e a presença da educação profissional em itinerários formativos articulados à Educação Básica para Jovens e Adultos. Instituiu, ainda, a necessidade de controle e monitoramento da qualidade e dos gastos e investimentos, além de definição de responsabilidades, competências e formas de financiamentos (RAMOS, 2014).

Segundo Ramos (2014), ações políticas do Ministério da Educação contribuíram para o esvaziamento das ações propostas pelo Decreto n. 5.154/2004, com retorno a aspectos anteriormente vigentes, em um movimento contrário à integração da educação profissional à educação básica e manutenção da independência entre os cursos. De acordo com a autora, interesses conservadores

de manutenção da separação entre ensino médio e formação técnica acabaram prevalecendo e fortalecendo a dualidade teoria-prática na educação profissional.

O retorno à concepção de uma formação profissional integrada à formação básica se fez presente com a publicação da Lei 11.741/2008, que incorporou a proposta do Decreto nº 5.154/2004 à LDB 9.394/96. Dessa forma, a educação profissional e tecnológica integrou-se às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, efetivando-se através de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996, Art. 39).

Um importante marco para a história da EPT foi a estruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da Lei 11.892, de 28 de dezembro de 2008. Entre outros objetivos e finalidades, essa Lei inseriu uma nova proposta educacional para EPT.

2.3.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Criados pela Lei 11.892/2008, a partir da reorganização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais, os Institutos Federais, por meio de sua estrutura multicampi, ampliaram a inserção territorial da EPT.

Equiparados às universidades em termos de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar, os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os 2 CEFETs e o Colégio Pedro II somam 651 *campi*, distribuídos em regiões urbanas e rurais de todos os estados brasileiros. Nesse sentido, Frigotto (2018) destaca que a composição pela junção de instituições com diferentes realidades, culturas, trajetórias pedagógicas e profissionais, temporalidade e segmentos de atuação confere uma enorme complexidade ao projeto educacional dos Institutos Federais.

Nos Institutos Federais, os itinerários formativos orientam-se para os eixos tecnológicos de Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design,

Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança e Turismo, Hospitalidade e Lazer (CONIF, 2018).

A organização por eixos tecnológicos foi inserida nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996 pela Lei 11.741/2008, que integrou as ações de educação profissional e tecnológica à educação básica e à educação superior. A estruturação por eixos tecnológicos permite uma associação lógica e histórica, com conteúdos escolares, desenvolvidos de forma intencional, coesa e contínua, em itinerários formativos variados e ajustados às necessidades do contexto a que se destinam. Um itinerário de formação é um roteiro, um planejamento,

uma descrição de percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos (PACHECO, 2012, p. 30).

Nos Institutos Federais, eixos tecnológicos e itinerários formativos alinham-se às características de capilaridade e territorialidade, concentrando-se nas especificidades dos contextos locais e regionais. No que se refere à composição dos eixos tecnológicos e itinerários formativos, Pacheco (2011) evidencia o sentido de integração de conhecimentos e união entre concepção e execução, ciência e tecnologia. Como modelo de formação profissional, os Institutos Federais contemplam, de forma verticalizada, cursos técnicos integrados e subsequentes ao ensino médio, cursos de graduação (bacharelado, tecnologia e licenciatura) e cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

A verticalização é definida por Quevedo (2018, p. 232) como “uma ação administrativa e pedagógica” que tem como possibilidades: integração dos diferentes níveis de escolarização da EPT; flexibilização curricular de itinerários de formação; formação integral; uma prática comprometida com a inclusão, universalização do acesso; ato educativo sob princípios da ética, da solidariedade, da cidadania e do respeito.

A verticalização orienta a organização curricular, a prática pedagógica e os itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica e, juntamente à transversalidade, necessita ser entendida em um exercício de apreensão do objeto de estudo em seu contexto, em sua totalidade. Para Pacheco (2011), a transversalidade tem a função de conduzir a escolha e organização dos conteúdos e do método pedagógico, a partir das dimensões do

trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, de maneira a inter-relacionar saberes. A verticalização e a transversalidade possibilitam a compreensão do conhecimento de forma integrada e articulada a elementos sociais, econômicos e culturais e ambientais.

A proposta político-pedagógica dos Institutos Federais fundamenta-se em uma base humanístico-técnico-científica de integração. Nessa perspectiva a EPT, em todos os seus níveis, busca proporcionar aos estudantes uma educação que contemple as múltiplas dimensões da vida produtiva; o sentido ontológico e histórico do trabalho na atividade humana; o desenvolvimento do conhecimento geral e profissional de forma articulada e indissociável. Por meio da formação integral, conhecimento geral e profissional, formam uma unidade inseparável e com igual grau de importância nas propostas curriculares das instituições de educação profissional (RAMOS, 2014).

a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e Extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual (PACHECO, 2011, p. 16).

Os Institutos Federais fundamentam-se no princípio de educação humana integral, da indissociabilidade das dimensões ensino, pesquisa e extensão e da integração entre conhecimentos gerais e específicos. Essas premissas manifestam-se no texto do Parecer CNE Nº 5/2011, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

Na perspectiva das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, as instituições de ensino devem ter presente que formam um eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação à realidade social contemporânea. Essa integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação (BRASIL, 2011, p. 48).

De igual modo, a formação humana integral compõe os princípios para a Educação Profissional nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) constituem-se em um importante marco histórico no debate sobre educação integral, ao considerar em seus dispositivos os conceitos de indissociabilidade entre educação e prática social, conhecimento e sujeitos a partir de seus contextos históricos e integração teoria-prática no processo educativo (COSTA; MACHADO, 2020).

As DCNEM foram atualizadas em 21 de novembro de 2018, por intermédio da Resolução CNE/CEB nº 3. Segundo Ramos (2019), o novo texto das DCNEM, os dispositivos da Lei 13.415/2017 e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 14 de dezembro de 2018, resgatam os sentidos das competências e habilidades para o contexto educativo. Para a autora, a organização do currículo por itinerários formativos e eixos estruturantes consolida a fragmentação curricular, desloca o foco pedagógico para a empregabilidade e reduz os significados da formação integral.

Inserido nessa proposta educacional, o IFRS é um dos três Institutos Federais que atuam no estado do Rio Grande do Sul. Iniciou suas atividades a partir da integração das experiências pedagógicas e administrativas do CEFET Bento Gonçalves, a EAF de Sertão, da Escola Técnica da UFRGS, do Colégio Técnico Industrial Mário Alquati da FURG e da Escola Técnica Federal de Canoas. Posteriormente, o IFRS ampliou sua estrutura com os *campi* Alvorada, Caxias, Feliz, Erechim, Farroupilha, Ibirubá, Restinga, Rolante, Osório, Vacaria, Veranópolis e Viamão. Seguindo a característica dos Institutos Federais de capilaridade e interiorização, o IFRS encontra-se inserido em 16 diferentes realidades municipais do estado do Rio Grande do Sul (IFRS, 2018).

Figura 2 - Distribuição geográfica dos *campi* do IFRS

Fonte: PDI (IFRS, 2018)

Com o intuito de definir a forma com que as premissas da educação integral, as diretrizes da extensão e a proposta pedagógica que orienta a organização curricular são apreendidas pelo IFRS, um exame dos documentos institucionais faz-se necessário a partir desse ponto do estudo.

Segundo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), aprovado pela Resolução Consup nº 109, de 20 de dezembro de 2011, a educação no IFRS é entendida como:

[...] um processo complexo e dialético, uma prática contra hegemônica que envolve a transformação humana na direção do seu desenvolvimento pleno. Além disso, deve ter um caráter não dogmático, de modo a que os sujeitos se auto identifiquem do ponto de vista histórico (IFRS, 2018, p. 134).

O mundo do trabalho é compreendido a partir da relação trabalho-educação, em que a dimensão trabalho é tomada em sentido ontológico e histórico, com referência às concepções de Ciavatta, Frigotto e Gramsci. Essas premissas são ratificadas pela manifestação em rejeitar a oferta de uma educação meramente instrumentalista e de transmissão de conhecimentos, adotando a disposição em “proporcionar uma educação profissional politécnica, reflexiva, crítica, política, a partir de uma compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das

atividades produtivas, da literatura, das artes, do esporte e do lazer” (IFRS, 2018, p. 136).

O PPI considera que a extensão tem o caráter de ação-reflexão junto à comunidade e à relação ensino-pesquisa-extensão como possibilidade curricular de flexibilização dos tempos e espaços escolares. Através do documento, a instituição defende que:

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve promover a articulação das diferentes áreas do conhecimento e a inovação científica, tecnológica, artística, esportiva e cultural promovendo a inserção do IFRS nos planos local, regional, nacional e internacional (IFRS, 2018, p. 140).

O documento revela a preocupação em relação à concretização do princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na instituição, ao mencionar a dificuldade que a adoção de processos sob pressupostos tayloristas pode ocasionar à articulação entre as três dimensões, na medida que favorecem uma visão fragmentada e individualista em suas finalidades e atividades.

No que diz respeito à política de extensão expressa no PPI (2018, p. 158-159), o aspecto econômico é um tópico recorrente, seja pelo sentido dado à prática extensionista, destinada a contribuir com o “desenvolvimento socioeconômico” da região, na extensão como “prática profissionalizante” e nos objetivos que situam a relação com a comunidade nas “necessidades socioeducacionais e econômicas locais e regionais”. O documento afirma ainda, que a razão de existência da extensão enquanto dimensão acadêmica é “atender aos anseios da comunidade”, tornar “acessível o conhecimento de domínio da instituição” e “a divulgação do conhecimento produzido no Instituto”. Tais dispositivos demonstram um forte alinhamento com o sentido assistencialista de extensão, de transmissão de conhecimento.

Com o objetivo de fomentar o princípio da indissociabilidade entre as dimensões acadêmicas, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) traz como uma de suas metas, para o decênio 2019-2023: “buscar a Indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, valorizando todos os projetos e garantindo que os currículos contemplem ações de ensino, pesquisa e extensão” (IFRS, 2018, p. 114).

Quanto ao currículo, o PPI o compreende em uma “perspectiva ampliada, que contempla as diversas experiências de aprendizagem, os esforços pedagógicos e as intenções educativas”, adotando como diretriz para a organização curricular “a

formação humana, ou seja, formar cidadãos/trabalhadores que compreendam a realidade e possam satisfazer as suas necessidades transformando a si e ao mundo” (IFRS, 2018, p. 144).

A verticalização é um pressuposto que estrutura a prática institucional e se insere nos princípios e finalidades do IFRS, envolvendo toda a comunidade acadêmica, os diferentes níveis e modalidades de ensino, através do compartilhamento de espaços pedagógicos e de itinerários formativos que contemplem ações integradas entre ensino, pesquisa e extensão. A verticalização da extensão é um dos objetivos expressos para os cursos *lato sensu* (IFRS, 2018).

Através da Organização Didática (OD), o IFRS entende componente curricular como:

[...] o conjunto de conhecimentos configurados em um programa de ensino desenvolvido em determinado período letivo, com número de horas prefixado, e ministrado por meio de aulas teóricas e/ou práticas, de seminários e de outras estratégias de ensino, em que se possibilite ao estudante articular vivências de ensino, pesquisa e extensão (IFRS, 2015, p. 9).

Ainda que a formação integrada e a indissociabilidade entre teoria e prática seja referenciada ao longo do texto da OD, a matriz curricular para o Ensino Médio Integrado (EMI) estrutura-se em dois núcleos distintos:

I - Núcleo de base comum: conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica, inclusive do nível anterior, como elementos essenciais para a formação integral e o desenvolvimento do cidadão;

II. Núcleo profissional: correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão, que deverá compreender os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização no sistema de produção social (IFRS, 2015, p. 10-11, grifo nosso).

Em relação à extensão, a OD compreende-a em uma relação indissociável com o ensino e a pesquisa, inserindo-a na matriz curricular por meio de atividades complementares e no desenvolvimento de projetos integradores, com vistas a uma “intervenção no mundo do trabalho e na realidade social, contribuindo para o desenvolvimento socioambiental local e a solução de problemas no campo da inovação tecnológica e social” (IFRS, 2015, p. 49).

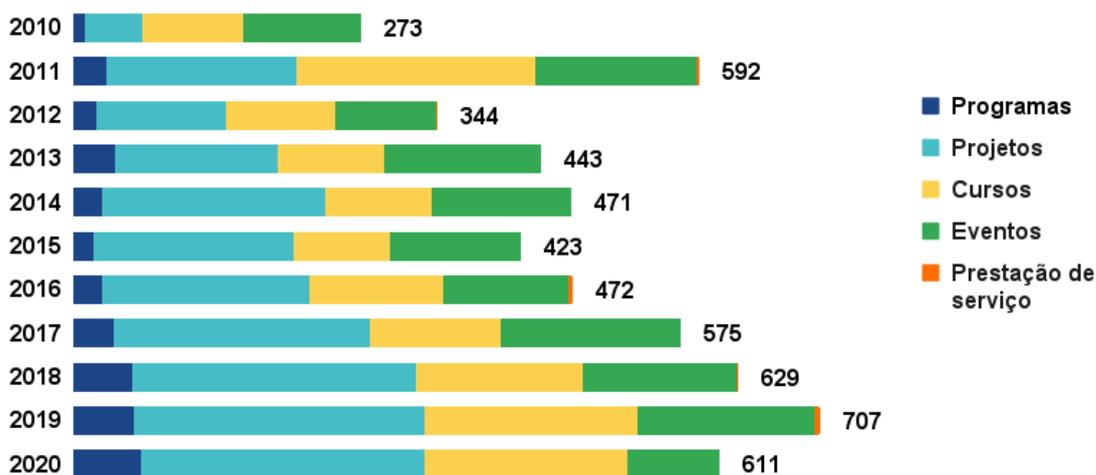
Em 15 de agosto de 2017, através da Resolução do Conselho Superior nº 058, o IFRS teve aprovada sua Política de Extensão, que tem por finalidade orientar o desenvolvimento das atividades extensionistas em seus *campi*. Com forte referência da Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), a Política de Extensão do IFRS conceitua extensão como:

[...] um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando ao desenvolvimento socioeconômico, ambiental e cultural sustentável, local e regional (IFRS, 2017, p. 01).

As dimensões de atuação da extensão abrangem as áreas: I - do desenvolvimento tecnológico; II - das ações sociais; III - do estágio e do emprego; IV - dos cursos de extensão; V - das ações culturais, artísticas, científicas, tecnológicas e esportivas; VI - das visitas gerenciais; VII - do empreendedorismo e associativismo; e VIII - do acompanhamento de egressos.

A Pró-reitoria de Extensão do IFRS divulga as atividades de extensão desenvolvidas por servidores e estudantes de seus *campi* através do "Portal de Indicadores da Extensão". Através desse espaço virtual, no endereço eletrônico da instituição, o público tem acesso ao número de atividades, bolsas e recursos captados por meio do Programa de Extensão Universitária (PROEXT).

Figura 3 - Total de ações de extensão do IFRS



Fonte: Pró-reitoria de Extensão (IFRS, 2020)⁵.

⁵ Informação disponível em: <https://sites.google.com/a/ifrs.edu.br/observatorio/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

Nas informações disponibilizadas no Portal, é possível verificar o total de bolsas de extensão que a instituição ofertou, mas não há informação quanto à participação da comunidade externa ou do quantitativo de estudantes não-bolsistas nas ações de extensão. São informações relevantes, tanto para o acompanhamento da relação instituição-sociedade, quanto às ações da política institucional de extensão.

O IFRS integra o contexto político e histórico contemporâneo da EPT, no qual Ramos (2019) destaca a ocorrência de um movimento de privatização direta e indireta das instituições públicas de ensino superior por parte do Governo Federal, empreendido por cortes e redução orçamentária dessas instituições (RAMOS, 2019). Para a autora, essa conjuntura de restrições e perdas de recursos financeiros representa uma ameaça ao processo, ainda em consolidação, de reconhecimento institucional da extensão nos Institutos Federais.

Ao longo de sua trajetória, a EPT teve suas concepções e organização curricular determinadas por interferências político-econômicas. No atual contexto político brasileiro, esse alinhamento se encontra em seu momento mais fortalecido, podendo representar uma ameaça às propostas que pretendem um rompimento com a fragmentação educacional e o desenvolvimento de processos educativos unitários, exigindo mais que nunca o fortalecimento e defesa, pela comunidade acadêmica e sociedade civil, do projeto de formação integrada e educação integral dos Institutos Federais.

2.4 Trajetória e Concepções da Extensão

As instituições de ensino superior (IES) encontram-se inseridas no contexto cultural, econômico e político da vida em sociedade. Dessa forma, uma reflexão sobre a extensão não pode se dar de forma isolada da realidade acadêmica, das políticas governamentais e dos aspectos históricos que interferem e permeiam as relações educativas e sociais (NOGUEIRA, 2013).

A extensão chega às IES brasileiras com um perfil influenciado pelos modelos europeus e americanos, em que as experiências extensionistas tinham por finalidade prestar assistência à população pobre, aos agricultores e aos afastados do contexto acadêmico (NOGUEIRA, 2013).

Essa concepção de difusão do saber científico, com que a extensão tem seus primeiros registros no século XIX, surge a partir de um cenário de contradições. Sob a perspectiva de ideais socialistas, movimentos de trabalhadores passam a reivindicar igualdade e melhores condições de vida. Nesse cenário, as atividades de extensão surgem como política para a manutenção da ordem social e minimização de conflitos causados pela desigualdade de condições presentes na sociedade capitalista (RIBEIRO, 2019).

Nos países da América Latina, as universidades foram fortemente influenciadas pela Reforma de Córdoba⁶. De acordo com as propostas desse movimento, iniciado na Argentina, as IES dispunham do compromisso social de atuar sobre os grandes problemas da sociedade nacional, mobilizando seu potencial acadêmico, social e cultural por meio da extensão universitária (RIBEIRO, 2019).

No meio universitário brasileiro, as primeiras experiências de extensão são do início do século XX, na Universidade de São Paulo e nas Universidades Federais de Viçosa e Lavras, em Minas Gerais. Por intermédio de cursos, conferências e prestação de serviços, a prática extensionista destinava-se à transferência e divulgação do conhecimento proveniente de atividades de pesquisa e ensino (NOGUEIRA, 2013).

O Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído pelo Decreto nº 19.851/1931, marca o primeiro registro oficial da extensão no Brasil. Através de cursos e conferências, destinava-se “à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo” (BRASIL, 1931, p. 20). É nessa perspectiva reducionista, de transmissão unidirecional de conhecimento, desvinculada e secundária na organização institucional que a extensão é compreendida na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 (NOGUEIRA, 2013).

Na Lei Básica de Reforma Universitária nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968, p. 9), a extensão se consolida como modelo assistencialista, por dispositivo que possibilita aos discentes a participação em “programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento”. Para Nogueira (2013), a União Nacional de Estudantes (UNE) teve participação na construção dessa

⁶ A Reforma de Córdoba foi um manifesto, lançado em 1918, pelos estudantes da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina. O documento é um conjunto de propostas para construção de uma nova cultura e papel social para as universidades (RIBEIRO, 2019).

concepção de extensão ao propor a atuação de estudantes diretamente na realização de cursos de alfabetização nas áreas médicas, odontológica e jurídica e serviços técnicos, destinados ao segmento trabalhador menos favorecido, especialmente no interior dos estados brasileiros.

O modelo de extensão como prestação de serviço à população intensificou-se a serviço do regime militar de 64, através de programas como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon que recrutava estudantes universitários para atividades nas comunidades carentes. Esses programas, sem vínculo com as dimensões do ensino e da pesquisa, foram alvo de críticas por parte da comunidade acadêmica, por ignorar o saber popular e o contexto sociocultural das comunidades locais e regionais.

Os aspectos reducionistas da prática extensionista, enquanto difusão e prestação de serviços para assistência à comunidade, são tratados por Freire (2015) no livro “Extensão ou Comunicação?”. Ao analisar o sentido semântico da palavra “extensão”, o entendimento do autor é que o fazer extensionista tomado no significado implícito ao termo - estender algo a alguém - constitui uma invasão cultural, uma domesticação educativa, um ato antidialógico que reduz os sujeitos a objeto de ação, receptáculos ociosos. Nessa lógica, a utilização da palavra “extensão” representa um equívoco, uma vez que a prática alinhada a seu sentido semântico reporta à transferência de conhecimento de um “portador” àquele que é ignorante/vazio dele, contribuindo para anestesiar a consciência crítica e participativa da população nas questões sociais.

Na visão de Rocha (2001, p. 21), a obra de Freire constituiu “um verdadeiro divisor de águas no que se refere à conceituação de Extensão Universitária”, por compreender o fazer extensionista como “intercâmbio entre saber sistematizado e saber popular”, estabelecendo uma relação de conscientização social.

Para Nogueira (2001, p. 66), o Plano de Trabalho de Extensão Universitária de 1975, considerado como a primeira Política de Extensão do Brasil, inseriu alguns avanços em direção a uma nova conceituação para a extensão. A autora destaca no documento: a) a mudança nos sujeitos envolvidos, através do acréscimo dos docentes no desenvolvimento das atividades, até então apenas com a presença de estudantes, e ampliação do público a quem as ações deveriam ser estendidas, que passou a ser referido como instituições e população em geral; b) a aproximação da extensão com o ensino e a pesquisa, através de uma relação de ressignificação

dessas dimensões universitárias; c) a ideia de comunicação na relação universidade/sociedade, compreendendo essa interação como uma troca entre saber acadêmico e saber popular.

Com o fim do governo militar na década de 80, registra-se em todo o país a realização de eventos organizados pela sociedade civil, destinados a debater e propor novos rumos para a extensão (NOGUEIRA, 2013). Diemer (2019, p. 35) apresenta a cronologia de movimentos que delinearam uma nova concepção para a atividade extensionista:

Na passagem dos anos 80 para os 90, a temática da Extensão esteve presente nas agendas de discussão dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das IES. Em 1987, foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras. Em 1999, foi a vez do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. Em 2003, foi criado o Fórum de Extensão das IES particulares.

Os muitos debates e a necessidade de institucionalizar a extensão para o recebimento de financiamentos, a exemplo do que já ocorria com pesquisa e ensino, culminaram na criação do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), responsável por elaborar e coordenar a política de extensão nas Instituições Públicas de Educação Superior. Em atuação com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), é lançado o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), destinado ao financiamento de ações de extensão e bolsas para estudantes. Os recursos do PROEXTE foram descontinuados nos anos seguintes à sua criação, em 1995, apesar da intensa mobilização e reivindicação do FORPROEX. Somente em 2003 o Programa é retomado, sob a denominação de Programa de Extensão Universitária (PROEXT) (NOGUEIRA, 2013).

Um importante movimento para a consolidação institucional da extensão deu-se pela Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para as IES (BRASIL, 1988, p. 115). Na direção da institucionalização da extensão, outras importantes iniciativas destacam-se no cenário nacional: a LDB nº 9.394/1996, Art. 43, que estabelece a extensão como uma das finalidades da universidade e institui a possibilidade de financiamento por recursos públicos; o Plano Nacional de Extensão, elaborado e aprovado pelo FORPROEX, em 1998; e o PNE 2001-2010 que reiterou a

responsabilidade da universidade com as funções de ensino, pesquisa e extensão e instituiu ações extensionistas como uma das metas para o ensino superior (FORPROEX, 2012, p. 16).

A Política Nacional de Extensão Universitária, elaborada em 2012 pelo FORPROEX, trouxe uma nova concepção ideológica para a relação universidade/sociedade. Sob uma perspectiva de transformação social, a atividade extensionista passa a ser conceituada como:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p 28).

Em seu texto, a Política Nacional de Extensão Universitária reitera o papel das universidades públicas como espaços de construção de conhecimento, comprometidas com a mudança ética e sustentável da sociedade. Para cumprimento dessa missão, evidencia a necessidade de enfrentamento de limites, tais como: a instabilidade nos recursos de financiamento; a defasagem jurídico-legal que emperra a gestão universitária; e a rigidez, conservadorismo e elitismo da estrutura acadêmica (FORPROEX, 2012).

A Política Nacional de Extensão Universitária aponta que, apesar dos avanços nas últimas décadas, a extensão ainda não é totalmente implementada no cotidiano das IES. Esse cenário é evidenciado no estudo de Ribeiro (2019, p. 14) que investigou a extensão a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 24 IES, concluindo que nesses documentos há “um certo desligamento da dimensão social, cultural e democrática” nas IES em “contramão da essência da extensão universitária”.

Em relação à contribuição da extensão para o corpo acadêmico, a Política Nacional de Extensão Universitária compreende-a como uma prática capaz de desenvolver a sensibilização dos sujeitos para dificuldades sociais, contribuindo para o aperfeiçoamento de suas capacidades técnicas e teóricas. Dessa forma, torna as IES mais aptas a subsidiar a elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas (FORPROEX, 2012).

Com a finalidade de orientar a formulação e implementação da extensão nas IES, a Política Nacional de Extensão Universitária estabeleceu um conjunto de cinco

diretrizes orientadoras para as atividades extensionistas: 1) interação dialógica; 2) interdisciplinaridade e interprofissionalidade; 3) indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; 4) impacto na formação do estudante; e 5) impacto e transformação social (FORPROEX, 2012, p. 29).

A criação dos Institutos Federais e a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), inseriu no cenário da educação profissional uma heterogeneidade de experiências acadêmicas e sociais. Uma consequência dessa reestruturação foi a criação do Fórum de Extensão da Rede Federal de EPCT (FORPROEXT) em 2009, de modo a acomodar a experiência construída pelas Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e o Colégio Pedro II (NOGUEIRA, 2013). Através do documento “Extensão Tecnológica na Rede EPCT”, o FORPROEXT definiu a extensão como:

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

Essa conceituação de Extensão Tecnológica refletiu a experiência do FORPROEXT na elaboração do Programa Mulheres Mil e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Ao longo do documento, o viés profissionalizante⁷ permeia concepções e diretrizes da extensão tecnológica, com incentivo ao empreendedorismo e associativismo e parcerias técnicas com empresas e arranjos produtivos, sociais e culturais pela criação de empresas juniores e incubadoras.

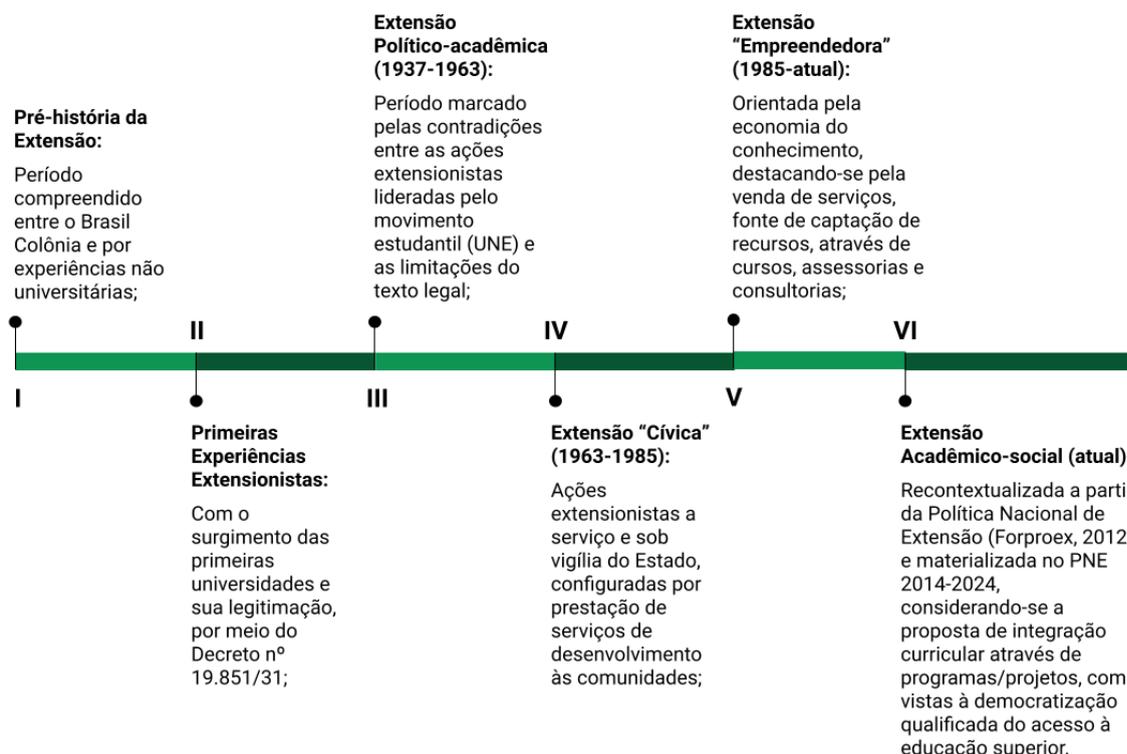
Na concepção de extensão tecnológica, a educação profissional é definida como “processos de formação técnica profissional, visando à valorização, aperfeiçoamento, promoção do acesso aos direitos trabalhistas e inserção no

⁷ Os cursos profissionalizantes destinados a uma formação aligeirada e independente de escolaridade anterior, regidos pela lógica do mercado, constituem um dos polos na dualidade entre: ensino propedêutico destinado a garantir o acesso de camadas mais favorecidas da população ao ensino superior; e formação profissional voltada à qualificação para a empregabilidade de trabalhadores, de forma a-crítica e a-histórica, e desvinculada do saber científico e tecnológico. Essa dualidade educacional perpetua a concepção taylorista-fordista de ruptura entre saber acadêmico e saber prático. Para a autora, o repasse da responsabilidade sobre a formação profissional à iniciativa privada estabeleceu uma estratégia de repasse de recursos públicos para empresas privadas (KUENZER, 1998).

mercado de trabalho” (CONIF, 2013, p. 82). Esse conceito evidencia uma compreensão do mundo do trabalho centralizada no aspecto econômico, na qual a educação sofre a influência de interesses de setores financeiros.

A Figura 4 apresenta uma linha histórica das principais concepções conceituais da Extensão, influenciadas por mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas nas últimas décadas.

Figura 4 - Cronologia da extensão no cenário brasileiro



Fonte: Imperatore (2019, p. 159).

Imperatore (2019) e Jezine (2004) compreendem que a extensão vive um momento de polaridade teórico-conceitual provocada por duas vertentes ideológicas: 1) concepção que fundamenta a Política Nacional de Extensão Universitária, que compreende a prática extensionista como função acadêmica que se integra ao ensino e à pesquisa com a finalidade de transformação social; 2) concepção de extensão mercantilista, na qual os objetivos são direcionados a atender às exigências empresariais e econômicas de serviços e produtos. Para Serva (2020, p. 99-100), a interação das IES com os setores produtivos é “possível e desejável” para a formação e interação com a sociedade, mas não deve se deixar submeter

totalmente aos interesses do mercado e abrir mão de seu objetivo principal que é “gerar conhecimento e torná-lo acessível e não desenvolver única e exclusivamente atividades mercantis”.

Publicada em 18 de dezembro de 2018, a Resolução do CNE nº 07 representa um importante passo para a consolidação da extensão nas IES ao oficializar as diretrizes e princípios propostos pela Política Nacional de Extensão Universitária e regulamentar a Estratégia 12.7 da Meta 12 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Através desse documento, o conceito de Extensão passa a ser:

A 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 (BRASIL, 2018, p. 1).

A curricularização da extensão é proposta como estratégia no PNE 2014-2024:

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Estratégia 12.7: assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014, p. 11).

Ao regulamentar o disposto no PNE 2014-2014, a Resolução CNE/CES nº 07/2018 torna a curricularização da extensão uma exigência legal a ser cumprida pelas IES. A inserção de atividades de extensionistas na organização dos componentes curriculares passa a integrar o conceito de Extensão, fortalecendo-a como dimensão formativa, produtora de conhecimento.

Na perspectiva de Diemer (2019), a inserção curricular da extensão possibilita um caminho para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, maior motivação e interesse nas atividades e melhor formação técnico-científica dos acadêmicos.

Ao proporcionar um espaço de interação e diálogo crítico com a realidade, de formação para a vida, as atividades curriculares de extensão oportunizam espaços profícuos para o cumprimento das finalidades educacionais das IES.

2.5 Extensão no Currículo

A curricularização da extensão tem permeado os debates acerca do papel social das IES, desafiando a forma com que o conhecimento tem sido organizado e as concepções político-ideológicas de currículo acadêmico.

Ao analisar as crises e desafios enfrentados pelas universidades nas últimas décadas, Santos (2011) observa profundas alterações nas concepções de conhecimento universitário e na relação universidade-sociedade. Na visão do autor, para que a sociedade assuma um papel de protagonismo na relação com a ciência, é preciso que o conhecimento universitário abandone o formato homogêneo, hierárquico e segmentário e assuma características de conhecimento pluriversitário. No modelo pluriversitário proposto pelo autor, o conhecimento acadêmico é contextualizado, transdisciplinar e dialógico nas relações que estabelece com os grupos sociais e com outras formas de conhecimento.

Para Huidobro *et al.* (2016, p. 54), essa transformação requer que a construção do conhecimento considere e busque atender as “necessidades, preocupações e sentidos” a partir de espaços de reconhecimento e escuta dos sujeitos. Nesse sentido, os autores compreendem a extensão como uma importante ferramenta para a construção de uma dinâmica mais aberta e flexível para as IES, que passe a considerar a realidade e os problemas sociais em sua estruturação.

Para os autores, é necessário “pensar a prática acadêmica em relação à nossa sociedade e não a sociedade em função de justificar a existência do trabalho acadêmico” (HUIDOBRO *et al.*, 2016, p. 51). Nesse sentido, os autores compreendem o desenvolvimento da extensão no currículo a partir de dois conceitos: integralidade e aprendizagem em movimento.

[...] a *integralidade*, isto é, o envolvimento entre as funções da universidade, o ensino-aprendizagem, a pesquisa e a extensão pressupõe uma transformação no seu desenvolvimento. Porque tal envolvimento não se faz senão sobre a relação entre os atores universitários e os não universitários. Produz-se uma continuidade do lugar da aprendizagem por excelência: a sala de aula. Esta tem, agora, como espaço de trabalho, o território, o local da agrupação, a escola, as casas dos vizinhos, a fábrica recuperada, o

restaurante ou a sociedade de fomento (HUIDOBRO *et al.*, 2016, p. 63-64, grifo dos autores).

O que denominamos *aprendizagem em movimento* é uma proposta pedagógica que parte de conceber os processos de aprendizagem não como um ponto de chegada, como uma mera transmissão de conteúdos, mas como uma construção dinâmica e coletiva de conhecimento que não acontece fora do curso da história, mas a partir dele. Isso se dá em relação aos processos sociais, políticos e culturais dos que fazem parte e do papel que desempenham frente aos distintos interesses em conflito em um momento determinado. Partindo da não neutralidade da educação, consideramos fundamental ligá-la às lutas sociais e políticas emancipadoras protagonizadas pelas organizações populares (HUIDOBRO *et al.*, 2016, p. 57, grifo dos autores).

Nesses dois conceitos, a ação/interação social conduz o processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se às concepções da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. Para Saviani (2019), a educação deve ter a prática social como ponto de partida e de chegada, em uma relação teoria-prática dialética. Esse método pedagógico compreende cinco momentos:

Quadro 3 - Etapas da pedagogia histórico-crítica

Momento	Descrição
1º - Prática social	Ponto de partida, comum ao professor e aos alunos, mas apreendida pelos alunos de forma sincrética e pelo professor de forma sintética.
2º - Problematização	Tomada de consciência das questões/problemas que precisam ser enfrentados/resolvidos na prática social.
3º - Instrumentalização	Apropriação dos instrumentos teórico-práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados.
4º - Catarse	Ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.
5º - Prática social	Compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos

Fonte: adaptado de Saviani (2019, p. 111 e 167-168)

A teoria histórico-crítica e o materialismo histórico-dialético, na concepção de Duarte (2021), conduzem o conhecimento para o objetivo maior de ampliação e transformação de concepções de mundo nos indivíduos, auxiliando-os na compreensão da sociedade e sua relação com as ciências. Desse modo, segundo o autor, docentes e instituições de ensino necessitam conhecer as visões de mundo e a historicidade que determinam o ser/fazer/interagir de estudantes e comunidades, em um movimento de superação do senso comum e difusão do conhecimento.

Serva (2020) defende um currículo universitário comprometido com a educação em todas as suas dimensões - Ensino, Pesquisa e Extensão - de forma indissociável e articulada com a realidade dos egressos que pretende formar.

[...] um curso de direito não pode ter como único objetivo capacitar os seus egressos para serem aprovados no Exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), da mesma forma que um curso de medicina não pode visar única e exclusivamente preparar os seus alunos para serem aprovados nos exames de residência a que terão que se submeter para complementar os seus estudos. O objetivo primordial deve ser transmitir para esses profissionais um conhecimento apto a ser utilizado no dia a dia, na sua comunidade, e tornar-se um bom profissional da área do direito ou um bom médico, além de um cidadão comprometido com a justiça social (SERVA, 2020, p. 127).

Através desses exemplos, a autora expõe a necessidade dos objetivos e conhecimento teórico do currículo acadêmico dos cursos não se destinar e limitar apenas aos interesses específicos do mercado econômico ou de correntes ideológicas, mas conferir aplicabilidade e efeitos transformadores na vida de seus estudantes.

Para Huidobro *et al.* (2016), a curricularização da extensão é um processo teórico-reflexivo que se propõe a ressignificar discursos e representações sociais, instrumentando os futuros egressos com ferramentas teórico-práticas que lhes permitam uma atuação científica e profissional mais inteirada dos problemas reais e da completude da sociedade na qual vivem. Mas Rafaghelli *et al.* (2013) alertam que desenvolver um processo educativo a partir de experiências da realidade social, como se propõe com a curricularização da extensão, não é um processo simples, uma vez que coloca os acadêmicos frente à necessidade de aplicar o conhecimento teórico do curso em situações autênticas, não programadas ou simuladas, na qual competências como observar, compreender, raciocinar, duvidar e decidir são colocadas em prática para solução de problemas imprevistos, que não fazem parte da rotina dos espaços tradicionais de sala de aula.

Os próprios espaços de sala de aula adquirem uma nova dimensão, tornando-se mais flexíveis e coletivos. Para Huidobro *et al.* (2016, p. 77), a curricularização da extensão como processo formativo deve se estruturar sob o binômio “aula-campo”:

Entendemos e sustentamos que tanto os encontros de apresentação, discussão e reflexão sobre certos conteúdos (que se dariam em um

contexto espacial de “sala de aula”) quanto os encontros nos quais são levadas adiante as atividades pautadas no projeto de extensão (encontros que chamamos de “campo”) devem imbricar-se processualmente em um *continuum* complexo, e não como dois processos paralelos nos quais simplesmente se “menciona” o outro espaço.

Essa formatação rompe com os espaços tradicionais de sala de aula, onde os estudantes incorporam passivamente os conteúdos transmitidos pelos docentes, e transforma-se em momentos de “reflexão-ação-reflexão” contínua a partir de experiências e práticas (HUIDOBRO *et al*, 2016).

Serva (2020, p. 170) entende que não há um “roteiro único, pré-determinado e linear” para a curricularização da extensão, cabendo a cada IES construir o melhor caminho para sua realidade. Para isso, a autora propõe um processo pautado por uma atuação integrada com a sociedade, um conhecimento pluriversitário, capacitações para professores e alunos, espaços de protagonismo colaborativo e trilhas de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de potencialidades.

A curricularização da extensão é uma oportunidade das IES repensarem objetivos institucionais e currículos acadêmicos, incorporando em suas práticas os conceitos de conhecimento pluriversitário, formação integral, trabalho como princípio educativo e materialismo histórico-dialético.

3 METODOLOGIA

Pesquisar é buscar respostas e propor soluções para problemas e fenômenos da vida em sociedade. A pesquisa exige do investigador uma postura de curiosidade, inquietação, objetividade e planejamento sistematizado, de modo a confrontar os dados, evidências ou informações obtidas com o conhecimento teórico já acumulado sobre o tema de estudo ao longo da história (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na área educacional, os métodos de pesquisa evoluíram no sentido de substituir abordagens cartesianas, caracterizadas pela separação entre pesquisador e objeto estudado e a concepção de imutabilidade de resultados, por abordagens que levem em conta os fenômenos a partir de um contexto histórico-social, resultante de uma realidade dinâmica e complexa da qual o pesquisador também se encontra inserido (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Creswell (2010) classifica os métodos de pesquisa em quantitativos, qualitativos e mistos, conforme sua natureza, forma de questionamentos ou enfoque adotado na coleta e análise dos dados.

Quadro 4 - Métodos de pesquisa científica

Método quantitativo	Método Misto	Método qualitativo
Questões baseadas em instrumento predeterminado. Dados de desempenho, de atitudes, observacionais e de censo. Análise e interpretação estatística.	Tanto métodos predeterminados quanto emergentes. Questões abertas e fechadas. Múltiplas formas de dados. Análise estatística e de texto, por meio da interpretação dos bancos de dados.	Métodos emergentes. Perguntas abertas. Dados a partir de entrevistas, observação, documentos e audiovisuais. Análise de texto e imagem. Interpretação de temas e padrões.

Fonte: adaptado de Creswell (2010, p. 40).

Para o autor, a escolha do método mais adequado para um estudo deve levar em consideração critérios como: o problema da pesquisa, o treinamento e as experiências pessoais do pesquisador e o público para o qual o estudo se destina.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa desenvolve-se através de um percurso metodológico qualitativo, de modo a investigar e melhor compreender os aspectos envolvidos na inserção curricular de atividades de extensão no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa destina-se ao estudo do “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” resultantes da produção e interações humanas em sociedade para a qual uma abordagem quantitativa mostra-se insuficiente ou de difícil tradução em números e indicadores.

As características de uma pesquisa qualitativa são, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32, grifo da autora,

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

A diretriz mais significativa da extensão é a interação que promove entre o meio acadêmico e a realidade intrincada de intencionalidades, significados e representações das comunidades. Nesse sentido, considera-se que a abordagem qualitativa se encontra alinhada às características do contexto temático a ser estudado, pois a natureza aplicada da pesquisa qualitativa tem por propósito o aporte de conhecimento para solução de uma problemática específica, de cunho prático (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Uma vez que esse estudo culminou com a elaboração de um produto educacional destinado a auxiliar os processos de inserção de atividades de extensão nas propostas curriculares da EPT nos Institutos Federais, a pesquisa classifica-se como de natureza aplicada.

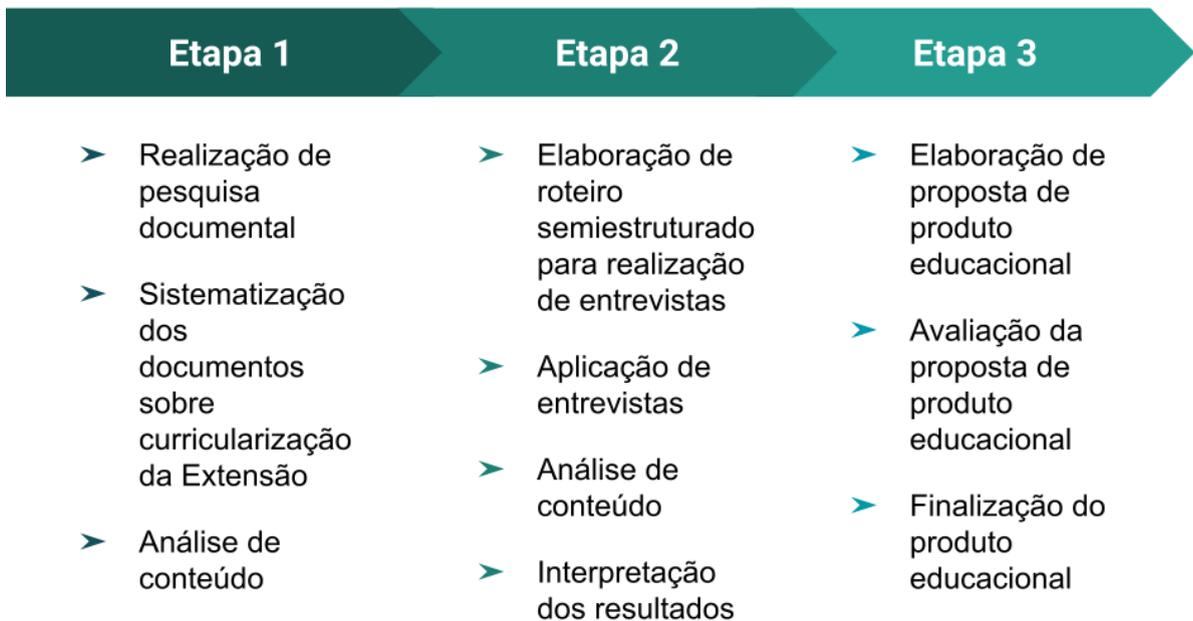
No que se refere aos objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória. Essa classificação abrange pesquisas que têm por finalidade conhecer, expor ou construir hipóteses para o problema investigado, obtendo maior familiaridade com o assunto por meio de “levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Para Creswell (2010, p. 52), a característica exploratória da pesquisa qualitativa é uma das razões para pesquisadores optarem por essa metodologia, especialmente quando a bibliografia sobre o tema de estudo é escassa e torna-se necessária “ouvir os participantes e desenvolver um entendimento baseado nas ideias deles”.

3.2 Etapas e contexto

O desenvolvimento da pesquisa deu-se partir das seguintes etapas:

Figura 5 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A etapa 1 tem como recorte os 38 Institutos Federais que integram a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que, junto aos CEFETs e ao Colégio Pedro II, compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa buscou, no *site* das Reitorias, por documentos oficiais - resoluções, regulamentos ou instruções normativas - referentes à curricularização da extensão em âmbito institucional. Os documentos encontrados foram sistematizados e analisados utilizando-se o *software* ATLAS.ti⁸.

⁸ ATLAS.ti é um *software* que combina ferramentas para facilitar análises qualitativas em documentos

A etapa 2 teve como sujeitos os Pró-reitores de Extensão e Pró-reitores de Ensino dos Institutos Federais que subscreveram o formulário de autorização institucional encaminhado via *e-mail*. Quatro Institutos manifestaram concordância em participar de uma pesquisa semiestruturada, identificados no estudo pela seguinte codificação: IF1, IF2, IF3 e IF4.

A primeira tentativa de realização dessa entrevista ocorreu por meio de um formulário eletrônico encaminhado para os e-mails institucionais dos Pró-reitores de Extensão e Pró-reitores de Ensino dos quatro Institutos Federais. Sem retorno de respostas ao formulário, realizou-se um segundo contato para realização da entrevista por meio do recurso tecnológico de videoconferência na plataforma do *Google Meet*.

Os encontros aconteceram em quatro momentos distintos e específicos para cada uma das instituições participantes. Por solicitação dos Pró-reitores, as entrevistas incluíram servidores indicados pelas Diretorias de Ensino e Extensão. A inclusão desses sujeitos no grupo entrevistado se mostrou indispensável, uma vez que possuíam um maior envolvimento, responsabilidade e/ou domínio sobre o processo de curricularização da extensão em suas instituições. De modo a preservar a identidade dos entrevistados, eles foram nomeados pela codificação E1, E2, E3, E4, E5 e E6. O Quadro 5 apresenta o rol de participantes para a Etapa 2 da pesquisa.

Quadro 5 - Codificação dos participantes da entrevista

Código do participante	Código da Instituição
E1	IF1
E2	IF2
E3	
E4	IF3
E5	IF4
E6	

Fonte: elaborado pela autora (2022).

As entrevistas foram gravadas, conforme Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo A). Os arquivos de áudio foram inseridos no ATLAS.ti para a codificação e categorização. Os trechos das unidades de registro foram transcritos pela pesquisadora.

A etapa 3 do estudo tem como contexto de aplicação o IFRS. Como parte integrante da organização estrutural pluricurricular e multicampi da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFRS atua em diferentes níveis e modalidades de ensino e tem como um de seus objetivos o desenvolvimento da extensão.

3.3 Coleta e análise de dados

Métodos e técnicas aplicados na coleta de dados buscam a produção de dados primários e secundários para as pesquisas científicas. A construção primária de dados utiliza-se da interação direta entre o pesquisador e os sujeitos, por meio de instrumentos como entrevistas, observações e aplicação de questionários. Dados secundários são obtidos a partir de acervos já existentes, tais como documentos, banco de dados, revistas, jornais, coleções de artefatos (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007).

A pesquisa documental em registros oficiais - documentos sem tratamento analítico - constitui um importante recurso metodológico para o estudo de fatos, tendências e informações de um dado contexto social, buscando fornecer subsídios para descrições, comparações, afirmações e fundamentação de evidências pelo pesquisador (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Desse modo, a composição primária dos dados da Etapa 1 ocorreu por meio de uma pesquisa documental em documentos institucionais no *site* de 38 Institutos Federais, no período de 22/03/20 a 20/10/21. Buscou-se por resoluções, regulamentos ou instruções normativas destinadas à institucionalização da inserção curricular da extensão, conforme preconiza o PNE 2014-2024 e a Resolução CNE Nº 07/2018.

Para tratamento dos dados, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo que consiste na utilização de procedimentos de categorização sistematizados e objetivos destinados a decodificar e interpretar os significados que permeiam o conteúdo de mensagens e as condições que envolvem sua produção e recepção. O procedimento de categorização consiste em duas etapas: 1) o inventário: quando os

elementos são isolados; 2) a classificação: quando se aplica determinada organização às mensagens dos elementos isolados (BARDIN, 2016).

O Quadro 6 apresenta as fases da técnica de análise de conteúdo:

Quadro 6 - Fases da técnica de análise de conteúdo

Fase	Procedimento
1	Leitura sistemática do <i>corpus</i> de pesquisa (entrevistas e documentos).
2	Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral.
3	Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico.
4	Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza).
5	Agrupamento das unidades de registro em categorias temáticas.
6	Inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Fonte: Adaptado de Silva e Fossá (2015, p. 4)

A análise de conteúdo pode ser efetivada por: (a) análise de avaliação ou análise representacional; (b) análise de expressão; (c) análise de enunciação; ou (d) análise temática (BARDIN, 2016).

O tema é uma unidade que agrega e classifica significados, contribuindo na técnica de análise de conteúdo para o estudo de “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências” que estão presentes na mensagem comunicada no material de pesquisa (BARDIN, 2016, p. 135).

A análise temática trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84).

A presença ou ausência das unidades temáticas em documentos e entrevistas indica uma maior ou menor importância da informação nos dados coletados (BARDIN, 2016, p. 135).

Assim, a análise temática de conteúdo foi o procedimento utilizado para tratamento dos dados coletados nas etapas 1 e 2 desta pesquisa. Para isso, utilizou-se o *software* ATLAS.ti pois, de acordo com Bardin (2016), recursos de informática contribuem para uma maior agilidade, flexibilidade e reprodutibilidade, além de maior rigor na organização do processo investigativo.

A etapa 2 da pesquisa teve como procedimento de coleta de dados a aplicação de entrevistas semiestruturadas com servidores dos setores de Extensão e Ensino dos Institutos Federais.

Na concepção de Minayo, Deslandes e Gomes (2007), a entrevista é uma técnica de interação social, de caráter exploratório, que busca levantar informações e reflexões do sujeito construídas nas vivências de sua realidade, pelo diálogo direto entre pesquisador e entrevistado. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), na entrevista semiestruturada, o entrevistado tem a possibilidade de falar livremente sobre os assuntos que vão surgindo ao longo de desdobramentos que partem de um tema principal.

O Quadro 7 apresenta o roteiro norteador da entrevista e os objetivos almejados com a abordagem.

Quadro 7 - Critérios de definição das categorias de temáticas análise de conteúdo

Dimensão	Objetivo da abordagem	Questionamentos norteadores
Conceitual	Verificar percepções conceituais, significados e finalidades da extensão e de sua inserção curricular.	1. Na sua opinião, o que é e por que fazer extensão? 2. Em seu entendimento, o que significa a curricularização da extensão para a instituição?
Acadêmica	Identificar fatores e experiências de curricularização da extensão na formação acadêmica.	3. O que é necessário para que a curricularização da extensão aconteça de fato nos cursos? 4. Em seu entendimento, de que forma a inserção da extensão no currículo dos cursos pode contribuir para a formação dos estudantes? 5. Relate uma ação de extensão que consta no currículo e como se deu a prática educativa sobre ela?
Institucional	Verificar motivação, situação e perspectivas institucionais para a curricularização da extensão.	6. Há ações e documentos formalizados destinados à curricularização da extensão em sua instituição? Quais? 7. O que levou a sua instituição a buscar a curricularização da extensão?

		<p>8. Na sua opinião, qual o papel da instituição, dos docentes e dos estudantes na curricularização da extensão?</p> <p>9. Quais ações você entende que podem ser executadas para engajar e capacitar servidores e estudantes na realização de atividades de extensão?</p> <p>10. Conforme a aplicação da curricularização da extensão, é possível traçar avanços? Se sim, de que tipo e para quem?</p>
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Considerando que as entrevistas semiestruturadas são métodos de coleta de dados que geram um expressivo volume de informação e a classificação por temas favorece a análise de unidades e aspectos específicos no discurso dos entrevistados, procedeu-se à construção de categorias temáticas e classificação dos depoimentos segundo o tema da mensagem, para posterior interpretação e discussão dos resultados.

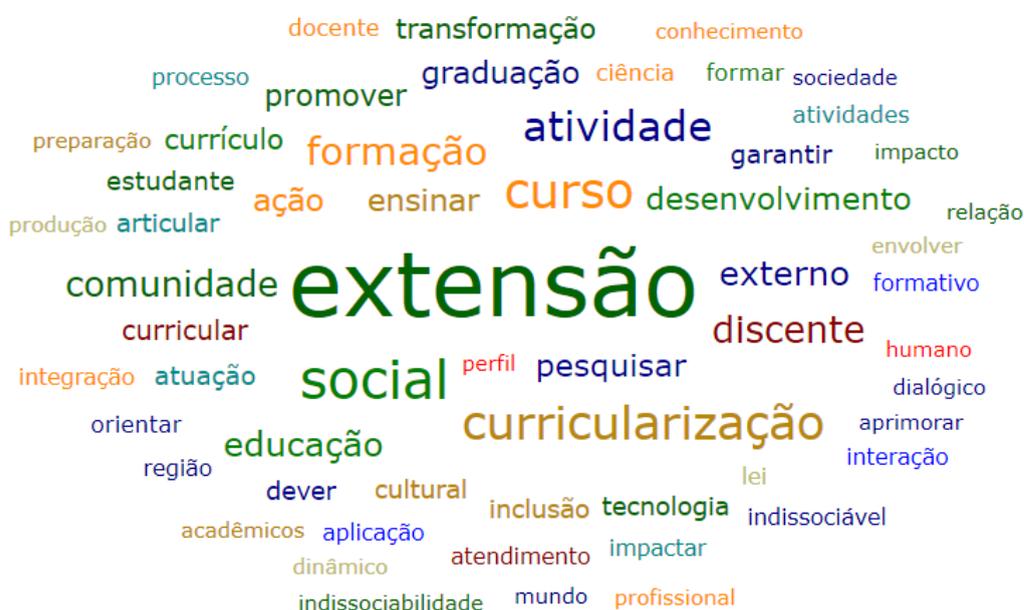
4 ANÁLISE DOS DADOS

A primeira etapa da pesquisa buscou identificar entre os 38 Institutos Federais brasileiros, quais já possuem normas publicadas sobre a curricularização da extensão, em nível institucional. Em 21 Institutos Federais, foram localizados documentos oficiais referentes à inserção das atividades extensionistas no currículo de cursos.

A aplicação dos procedimentos de análise de conteúdo nos documentos oficiais resultou em cinco categorias temáticas: 1) **Significados e Objetivos**; 2) **Competências**; 3) **Execução**; 4) **Avaliação**; e 5) **Abrangência**.

Através da categoria temática **Significados e Objetivos**, foram investigados o sentido e as finalidades da curricularização da extensão para os Institutos Federais. A Figura 6 apresenta as palavras mais citadas nesta categoria de análise:

Figura 6 - Nuvem de palavras da categoria Significados e Objetivos



Fonte: elaborado pela autora (2022).

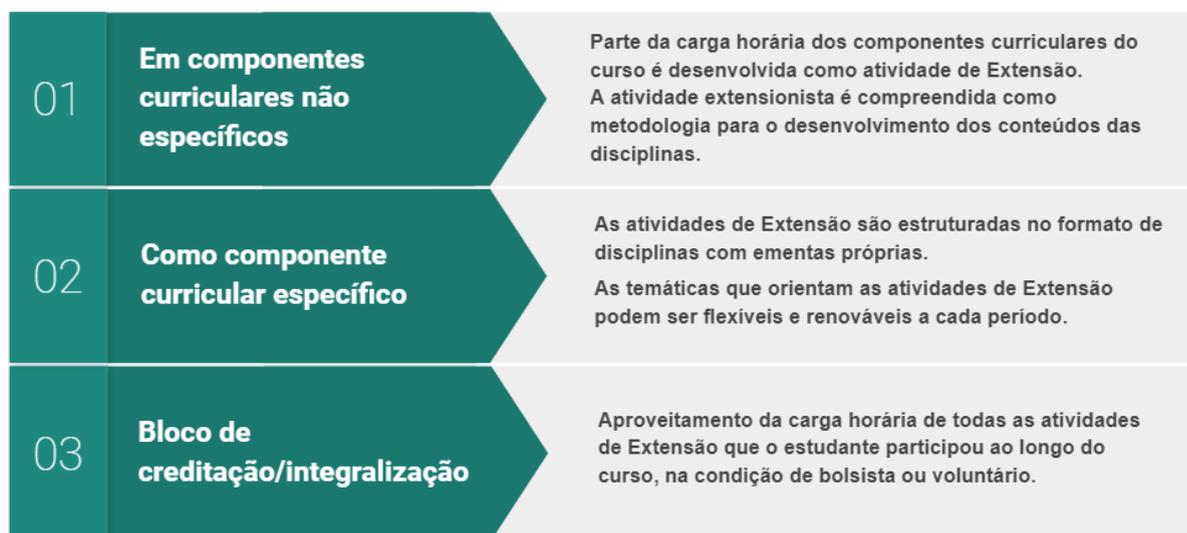
Em termos de significado, a curricularização da extensão é compreendida por esses Institutos Federais como um processo inter/multi/transdisciplinar, interprofissional, educativo, cultural, científico, tecnológico e político, que desenvolve o currículo acadêmico em interação com a comunidade externa. Seu formato preponderante nos documentos analisados é o de programas e projetos de

extensão.

Em relação aos objetivos, destacam-se: promover impacto na formação do estudante e na sociedade; atender a legislação federal e institucional; fomentar a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; favorecer a interação dialógica com a comunidade e entre docentes e estudantes; contribuir para o desenvolvimento socioeconômico de arranjos locais; produzir conhecimento e avanço científico-tecnológico; propor soluções para as demandas sociais; elevar o estudante da condição de expectador para protagonista no processo educativo; preparar os futuros profissionais para o mundo do trabalho; contribuir na produção de mudanças na própria Instituição; ampliar a prática extensionista de forma orgânica, permanente e articulada; garantir uma formação integral; e formar cidadãos críticos e responsáveis.

A categoria temática **Execução** analisou a forma com que a curricularização da extensão será desenvolvida no currículo dos cursos. A Figura 7 apresenta as três possibilidades citadas nos documentos:

Figura 7 - Alternativas de inserção de atividades de Extensão no currículo dos cursos



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Em seu estudo sobre as formas de implementação da inserção curricular das atividades de extensão nas IES brasileiras, Neves Júnior e Maissiat (2021, p. 602) compreendem que a alternativa de inserção da extensão em disciplinas já previstas na grade curricular do curso, conforme apresentado no item 01 da Figura 9, é uma opção mais favorável para cursos que possuem uma substancial quantidade de

carga horária prática, que poderia “tornar a substituição possível”.

No entanto, o aproveitamento de carga horária de estágio obrigatório, trabalho de conclusão de curso, atividade profissional ou de atividades complementares para a integralização da carga horária obrigatória de curricularização da Extensão não é um consenso nos documentos dos Institutos Federais. Esse tema foi debatido no Seminário Nacional de Curricularização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁹, no qual o direcionamento esteve mais alinhado à que não se aproveite essas atividades para a curricularização da extensão, uma vez que os objetivos podem ser divergentes, as diretrizes extensionistas nem sempre estão presentes e a carga horária estaria sendo contabilizada em duplicidade.

Alguns fatores precisam ser considerados para a distribuição das atividades de extensão nos componentes curriculares já existentes:

1. A compatibilidade entre os conteúdos da disciplina e das ações de extensão a ela associada;
2. A disponibilidade de o docente oferecer acompanhamento à turma tanto nas aulas regulares quanto nas atividades externas;
3. O adequado incremento da carga horária da disciplina, considerando a incorporação de componentes curriculares distintos, bem como os cuidados na distribuição da oferta de disciplinas para o corpo docente; e
4. O alinhamento das ações de extensão com as diretrizes do plano de extensão da unidade acadêmica e da IES (NEVES JÚNIOR; MAISSIAT, 2021, p. 602).

Quanto à segunda alternativa, como componente curricular específico para a Extensão, Neves Júnior e Maissiat (2021) apontam como vantagem a facilidade que essa estratégia oferece para assegurar e registrar o cumprimento do mínimo obrigatório de 10% de carga horária para todos os estudantes do curso e por outro lado, como esse formato perpetua a organização compartimentada das disciplinas, divergindo dos fundamentos extensionistas de prática interdisciplinar e interprofissional. Além disso, os autores apontam problemas conceituais na criação de disciplinas específicas de extensão, que fazem com que essa não seja a forma mais recomendada para a curricularização segundo suas percepções:

⁹O seminário, realizado nos dias 30 de junho e 01 de julho de 2021, foi uma ação conjunta entre o Fórum de Pró-reitores de Extensão (Forproext) e o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) com o objetivo de promover espaços de diálogo integrados e sinérgicos entre as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em relação à institucionalização da curricularização da extensão nas IES.

1. Sobreposição de carga horária para docentes e discentes, pois cada matéria tem uma atribuição oficial de horas e as ações extensionistas desenvolvidas nessas disciplinas terão também carga horária própria; e 2. Dificuldade de estabelecimento de parcerias, contrapartidas e financiamento de atividades de extensão com organizações externas, visto que as disciplinas estão inseridas na função Ensino, para a qual já existe previsão orçamentária própria (NEVES JÚNIOR; MAISSIAT (2021, p. 601).

A terceira possibilidade de curricularização da extensão - Blocos de creditação/integralização - representa um caminho mais rápido e menos complexo em termos de registro e capacitação de docentes e estudantes, mas é a opção com maior potencial de distanciamento das especificidades e particularidades de cada curso (NEVES JÚNIOR; MAISSIAT, 2021). Além disso, o estudo de Santos e Castro (2004) apresenta duas conclusões que contribuem para desfavorecer esse modelo de curricularização: i) ter o docente do componente curricular como coordenador da ação de extensão contribui para mais práticas de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; ii) projetos de extensão nem sempre contemplam formas sistematizadas e perenes de avaliação para a participação discente e a efetividade de suas atividades. Dessa forma, em ações de extensão planejadas e desenvolvidas à parte e isoladas do currículo dos cursos não há garantia de alinhamento da atividade extensionista com as ementas dos componentes curriculares. Também não haverá paridade em relação ao formato e aos objetivos dos procedimentos de verificação de aproveitamento acadêmico entre estudantes de um mesmo curso.

Imperatore (2019) destaca a preocupação existente para que a curricularização não se reduza apenas à creditação de ações extensionistas no curso ou então à “disciplinarização” da extensão, pois limitam os espaços de aprendizagem e produção de conhecimento contextualizado na interação com a sociedade.

Outro aspecto de destaque na categoria temática **Execução** foi a possibilidade de parceria entre as IES ou entre *campi* de um Instituto Federal. A curricularização da extensão em rede apresentada potencializa práticas de trabalho colaborativo interinstitucional, em sintonia com os princípios extensionistas de interdisciplinaridade e interprofissionalidade.

A categoria **Competências** buscou identificar tarefas, responsabilidades e os sujeitos envolvidos na curricularização da extensão, segundo os documentos oficiais analisados. O Quadro 8 apresenta uma síntese dessas informações:

Quadro 8 - Categoria temática Competências

Sujeito/Setor	Atribuições
Núcleo Docente Estruturante (NDE)	Propor as atividades de curricularização; Estruturar a matriz curricular dos cursos; Definir carga horária e períodos/semestres de oferta para as atividades.
Colegiado do Curso	Ofertar orientação pedagógica; Divulgar relação de atividades de curricularização ofertadas; Apreciar e validar as propostas de curricularização; Emitir parecer técnico quanto à importância, viabilidade e disponibilidade de recursos financeiros para as atividades; Operacionalizar o registro das atividades no histórico acadêmico dos estudantes. Articular coordenadores de curso.
Coordenação de Curso	Acompanhar o registro documental das atividades; Validar e acompanhar a efetividade das ações; Adequar PPC; Articular docentes às ofertas de atividades no semestre; Encaminhar registro das atividades no histórico escolar do estudantes; Avaliar a viabilidade de aproveitamento de ações de extensão isoladas na curricularização; Acompanhar tramitação e orientar o corpo docente; Solicitar informações aos docentes para registro em sistemas institucionais; Orientar e assegurar o cumprimento da carga horária; Garantir adequação financeira; Sensibilizar a comunidade acadêmica; Divulgar as ações de curricularização ofertadas.
Supervisor de Curricularização da Extensão	Apoiar, acompanhar e orientar as equipes; Analisar e selecionar as atividades de curricularização; Monitorar e homologar as ações em sistema eletrônico; Auxiliar na elaboração do plano de atividades da ação curricular de extensão.
Docente	Coordenar, acompanhar, orientar e avaliar o desempenho e participação do estudante na atividade de extensão curricularizada. Cadastrar e definir a carga horária das atividades; Acompanhar e avaliar a atividade; Avaliar a ação na comunidade externa; Emitir relatório final da atividade; Emitir certificados de participação; Propor e executar atividades.
Estudante	Ter ciência dos objetivos e das ações de curricularização da Extensão; Acompanhar e responsabilizar-se quanto ao cumprimento da carga horária; Entregar relatório individual ao docente; Participar da preparação, elaboração, execução, avaliação e orientação das atividades.
Servidor Técnico Administrativo	Colaborar como voluntário; Coordenar atividades de curricularização se tiver habilitação docente;
Colaborador externo (egressos, entidades parceiras e comunidade)	Atuação mediante celebração de termo de prestação de serviço voluntário; Apoio financeiro.
Setor de Tecnologia da Informação	Atualizar <i>software</i> para registro e acompanhamento das atividades e assessorar pró-reitorias.
Setor de Registro acadêmico nos <i>campi</i>	Acompanhar e registrar a carga horária das atividades de extensão curricularizadas no histórico escolar dos estudantes.
Setores de Ensino nos <i>campi</i>	Analisar adequação quanto às Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.

Setor de Extensão nos <i>campi</i>	Registrar a atividade; Gerenciar a organização de comitê de avaliação com servidores do ensino, pesquisa e extensão; Validar e arquivar a documentação comprobatória da atividade; Acompanhar a execução e verificar o progresso das ações; Emitir os certificados; Registrar a atividade em sistema institucional; Orientar setores e avaliar as atividades; Validar a ação quanto à importância, viabilidade e disponibilidade orçamentária; Auxiliar na análise, elaboração e seleção das ações; Coordenar a emissão de certificados e registros das atividades; Sensibilizar os demais setores.
Pró-reitoria de Ensino	Prover recursos orçamentários; Orientar fluxos e registros; Elaborar, em conjunto com demais pró-reitorias a ementa do componente curricular de extensão; Conduzir alterações de PPC; Ofertar formação em conjunto com Pró-reitoria de Ensino; Viabilizar em conjunto com setor de Tecnologia da Informação as condições para registro e comprovação de carga horária de curricularização para o histórico acadêmico; Coordenar os processos de avaliação interna e externa.
Pró-reitoria de Pesquisa	Prover recursos orçamentários; Orientar fluxos e registros; Elaborar em conjunto com demais pró-reitorias a ementa do componente curricular de extensão.
Pró-reitora de Extensão	Prover recursos orçamentários; Mobilizar sujeitos e divulgar as atividades; Acompanhar, avaliar e orientar o registro e realização das atividades; Emitir parecer acerca do atendimento aos aspectos extensionistas nas atividades propostas e no PPC; Realizar formação sobre a curricularização da extensão; Formalizar parcerias com a comunidade externa; Orientar fluxos e registros; Elaborar em conjunto com demais pró-reitorias a ementa do componente curricular de extensão; Definir diretrizes curriculares, assessorar e orientar servidores; Definir instrumentos e indicadores para avaliação da curricularização; Coordenar os processos de avaliação interna e externa.
Gestão dos <i>campi</i>	Designar um supervisor de curricularização para o curso; Garantir previsão orçamentária.
Reitoria	Apoiar financeiramente; Viabilizar programas de capacitação e formação continuada; Criar instrumentos e indicadores de avaliação para a curricularização.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Observa-se que o processo de curricularização perpassa vários setores da instituição, com atribuições de caráter pedagógico-administrativo e envolvimento de muitos sujeitos. Segundo os dados obtidos pela categorização da temática **Competências**, a proposição das atividades curriculares de extensão está centrada nos Núcleos Docentes Estruturantes. Infere-se que essa disposição venha favorecer a elaboração de atividades curriculares de extensão sob princípios de inter/transdisciplinaridade.

Apenas 02 Institutos Federais explicitaram, no rol de atribuições do estudante, a necessidade de seu envolvimento em todas as etapas da atividade curricular de

extensão. O envolvimento dos estudantes em todas as fases do processo educativo, em interação com contextos sociais, é importante pois amplia o sentido de participação nas instituições de ensino e, segundo considerações de Huidobro *et al.* (2016, p. 64),

[...] favorece os processos de aprendizagem, tonificando capacidades cognitivas, o exercício da empatia, o pensamento complexo e o desenvolvimento de habilidades sociais e políticas necessárias para transformar a realidade.

Nesse sentido, faz-se necessário que os Institutos Federais envolvam os estudantes no planejamento, na execução, no acompanhamento, na orientação e na avaliação das atividades curriculares de extensão, inserindo essas funções no rol das atribuições discentes. Desse modo, o protagonismo discente pode superar a simples assimilação de conteúdos e avançar em direção a uma práxis de transformação, para estudantes, instituições de ensino e sociedade.

Identificou-se que um Instituto Federal propôs em sua normativa a função de Supervisor de Curricularização, responsável pelo acompanhamento e apoio ao processo de curricularização. A definição de uma figura de referência contribui para o fortalecimento institucional da extensão enquanto dimensão acadêmica e para a uniformidade de comunicação e procedimentos na complexa estrutura multicampi dos Institutos Federais.

A Resolução CNE Nº 07/2018 estabelece que as instituições de ensino definam instrumentos e indicadores para avaliar as atividades de extensão quanto à pertinência em relação ao currículo acadêmico, ao cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Critérios como o percentual mínimo de 10% da carga horária total dos cursos, a relação ensino-pesquisa-extensão e o corpo docente são fatores considerados para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superiores.

A categoria temática **Avaliação** procurou identificar nos documentos oficiais a presença de critérios e mecanismos destinados a atender o disposto no Capítulo II da Resolução CNE Nº 07/2018, que trata da autoavaliação das atividades extensionistas. O Quadro 9 apresenta dados obtidos por esta categoria temática:

Quadro 9 - Categoria temática Avaliação

Tópico	Informações
Crítérios avaliados	Pertinência no currículo e contribuição da atividade para os objetivos do PDI e do PPC; Articulação ensino-pesquisa-extensão; Relação com a sociedade; Participação da comunidade externa; Envolvimento dos estudantes; Registro em sistema institucional; Impacto social na instituição e na sociedade; Impacto na formação e protagonismo discente; Resposta a situações-problemas da comunidade.
Mecanismos e instrumentos de avaliação	Apresentação de produtos/processos, relatórios, certificado de participação em Programa ou Projeto, portfólios, vídeos, artigos, exposições com narrativas em imagens e textos, dentre outros; Demonstração de resultados obtidos; Apresentação de produtos/processos, relatórios, portfólios, vídeos, artigos, exposições com narrativas em imagens e textos, dentre outros; Formulários aplicados por comissão institucional de curricularização; Autoavaliação conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Observou-se que, no universo de 21 Institutos Federais, 14 inseriram dispositivos referentes à avaliação da curricularização da extensão em suas normativas institucionais. Desses, 5 contemplam a participação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), organização de extrema importância no Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) que avalia as instituições, cursos e desempenho dos estudantes.

No que diz respeito à relação com a sociedade, 6 Institutos Federais consideraram esse aspecto em suas normas e 8 restringiram sua avaliação apenas a critérios relacionados à participação de servidores e estudantes. Ainda que a Resolução CNE Nº 07/2018 não contemple a interação instituição-comunidade como critério a ser considerado na avaliação das atividades de extensão, a preocupação em inserir esta interação no processo avaliativo demonstra a disposição da instituição em reconhecer a importância da interação com a sociedade na formação acadêmica.

Para Nogueira *et al* (2013), uma avaliação construída sob princípios democráticos necessita ser abrangente e envolver os servidores, os estudantes e a comunidade parceira na ação. Outro aspecto que os autores destacam é a relação existente entre avaliação e a compreensão de significados e objetivos da extensão, pois, se não há clareza sobre o que a instituição pretende com a prática extensionista, não há condições de estabelecer critérios e mecanismos efetivos para o processo avaliativo.

A categoria temática **Abrangência** verificou se, além da graduação, os cursos técnicos de nível médio e de pós-graduação também poderiam implementar a curricularização da extensão. Normativas de 14 Institutos Federais indicam a participação desses níveis de ensino como facultativa ou voluntária.

A análise dos dados coletados, nesta primeira etapa da pesquisa, demonstra que a curricularização da extensão demanda o envolvimento de vários atores e setores acadêmicos. Ainda que o processo de curricularização apresente variações em procedimentos e competências, conforme a realidade específica de cada instituição de ensino, observa-se que há um alinhamento quanto às estratégias utilizadas para a implementação da inserção curricular da extensão. Os documentos analisados demonstram uma fragilidade quanto ao protagonismo estudantil e à manutenção da relação com a sociedade nos procedimentos institucionais direcionados ao desenvolvimento e avaliação da curricularização da extensão.

Para o tratamento dos dados coletados na etapa 2 da pesquisa, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo nos depoimentos coletados por meio de entrevistas. As informações foram categorizadas a partir das seguintes temáticas:

1. Categoria temática **Desafios**: este tema engloba fatores de entrave ou limitação para a realização da curricularização nas instituições, a partir do entendimento e vivência profissional dos entrevistados.
2. Categoria temática **Abordagens**: constitui foco desta categoria temática a identificação de ações, procedimentos, fluxos e opiniões que favorecem o desenvolvimento da curricularização da extensão nos Institutos Federais.

Goldenberg (2004) recomenda para o sucesso de uma entrevista um clima amistoso e de confiança, com introdução do assunto em perguntas menos complexas. Desse modo, iniciou-se a entrevista com um momento em que os participantes puderam expor seu entendimento sobre a prática extensionista e a inserção no currículo dos cursos.

O entrevistado E1 definiu a extensão como um “eixo do método educacional” que, articulado ao ensino e à pesquisa, contribui para “facilitar a saída do conhecimento acadêmico” e promover o “acesso imediato da sociedade” ao saber científico produzido pela instituição de ensino. Para o entrevistado E2, a prática extensionista possibilita que “o estudante entenda que o conhecimento que ele adquire nos nossos cursos tem um alvo, um objetivo, e esse objetivo é real, não é metafórico, idealizado apenas” e isso contribui para que as Instituições Federais,

criticadas por se manterem “historicamente separadas da vida real das comunidades”, possam mostrar o trabalho que realizam para que os problemas sociais “sejam melhor equacionados ou resolvidos”. Na visão do entrevistado E3, o foco da extensão encontra-se no protagonismo discente, que só pode ser obtido quando “os estudantes propõem e tomam a frente nas atividades”. O entrevistado E4 definiu a extensão como “propostas de intervenção” na qual docentes e estudantes vão pensar “estratégias para melhorar a realidade daquele contexto” para “mudar aquela realidade local”.

O entendimento do entrevistado E4 demonstra características de extensão com foco assistencialista, alinhada ao que Freire (2015) denominou de “invasão cultural”. Nessa concepção freireana, a extensão deixa ser processo educativo com a finalidade de transformação dialógica, de formação crítica e reflexiva, de libertação dos sujeitos, e se torna instrumento de domínio, de transmissão de um conhecimento acabado e absoluto. Para comunidade e estudantes representa:

Uma subestimação do seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer: o sujeito desta procura. Daí a preferência por transformá-lo em objeto do “conhecimento” que se lhe impõe. Daí esse afã de fazê-lo dócil e paciente receptor de “comunicados”, que se lhes introjetam, quando o ato de conhecer, de aprender, exige do homem uma postura impaciente, inquieta, indócil. Uma busca que, por ser busca, não pode conciliar-se com a atitude de quem simplesmente se comporta como depositário do saber (FREIRE, 2015, p. 56).

A identificação dessa compreensão de extensão na pesquisa indica que as diretrizes e princípios propostos pela Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) ainda não estão totalmente consolidados no cotidiano acadêmico dos Institutos Federais. De acordo com o entrevistado E4 (sic), a falta de clareza conceitual dificulta o reconhecimento de uma atividade de extensão. Essa constatação introduz os temas abordados na categoria temática **Desafios**.

“[...] tem aquele pensamento de que extensão é curso para a comunidade, curso de línguas, curso disso, curso daquilo, e não é. A extensão é muito mais ampla do que tudo isso. [...] outros já pensam que extensão é estágio, a gente tem que realmente tentar entender o que é a extensão, porque sempre ficou num segundo plano nas instituições de ensino. [...] tudo era extensão, vai fazer uma aula magna dentro da própria instituição, só convida as outras turmas, isso era registrado como extensão. As pessoas não sabiam onde registrar, joga na extensão”.
(Entrevistado E4)

A ausência de conhecimento sobre esses marcos legais e teóricos da atividade extensionista, que acaba por refletir também no processo de inserção curricular, é um ponto abordado nas falas dos entrevistados E3 e E5 (sic):

“[...] a maior dificuldade que o pessoal teve é de compreender que essa parcela que vem compor o currículo ela deixa de ser extensão apenas, mas ela não se torna também ensino apenas. Então ela vira as duas coisas ao mesmo tempo. [...] compreensão de que isso [curricularização] é um ganho, isso não é uma perda. Você não vai diminuir as atividades de extensão tendo algumas dentro do currículo dos alunos”. (Entrevistado E3)

“Eu diria que primeiro ele [docente] tem que entender o que é a extensão. Não adianta você tentar um processo de curricularização da extensão se você não compreender essa dimensão [...] porque se a gente diz que a extensão um processo educativo, cultural, científico que se articula de forma indissociada com o ensino, com a pesquisa, numa proposta de transformação, a gente tem que compreender essa dinâmica no currículo dos cursos de graduação. [...] Porque às vezes a gente percebe isso, que eles ficam meio confusos de como pode acontecer, como pode se dar, como deve ser feito”. (Entrevistado E5)

Outro trecho que aborda uma problemática relacionada ao domínio conceitual da extensão foi verificado no depoimento do entrevistado E1, que falou sobre a necessidade de se entender as nuances existentes entre uma prática extensionista isolada e uma prática extensionista curricular:

“[...] é um erro nosso, da extensão, achar que a curricularização tem de se dar na extensão e não, ela é uma atividade pedagógica com o apoio da extensão [...] a curricularização tem de ser percebida com uma atividade didático-pedagógica, de inserção de algumas atividades e não a curricularização da extensão, mas a curricularização de atividades de extensão, que é diferente. (Entrevistado E1)

A dificuldade em compreender e aplicar o princípio da indissociabilidade entre as dimensões da formação acadêmica surgiu na fala do sujeito E1:

“Outra questão que a gente sempre discute aqui é a indissociabilidade [ensino-pesquisa-extensão]. Essa palavra que a gente utiliza sempre, tá escrita em todo lugar, mas que a gente não sabe nem o que é isso na realidade, na prática”. (Entrevistado E1)

Com a inserção curricular, a dinâmica das práticas extensionistas passa a

fazer parte do cotidiano de um número ainda maior de estudantes e docentes, não se limitando apenas a um grupo restrito de estudantes bolsistas ou voluntários. Assim, até mesmo quem nunca teve contato com ações de extensão terá de reinventar sua forma de aprender e ensinar para articular os conteúdos educacionais a um contexto de situações reais complexas e multidimensionais.

Para Silva e Kochhann (2018, p. 710), levar ao debate da comunidade acadêmica questões conceituais e os sentidos presentes na extensão é fundamental para “pensar em como expressá-la no currículo e realizá-la de forma qualitativa”, distanciando-se, assim, de uma *práxis* extensionista superficial, imprecisa ou inócua, que compromete a interação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

As falas dos entrevistados E1 e E4 apontam que uma maior resistência às mudanças geradas pela inserção curricular da extensão é percebida em relação aos docentes:

“[...] imagina um grande cientista totalmente algemado no rigor das pesquisas, de uma hora pra outra ele falar não vou curricularizar, vou ter de entender de curricularização, vou ter de entender de extensão, esse procedimento aqui envolve emoção, envolve muitas outras coisas que não são os elementos científicos, que não têm o rigor da estatística [...] acho que aí o docente vai ter de ter a sensibilidade, ele vai precisar! É papel dele garantir a perfeita execução, não ficar dando jeitinho, fazendo uma coisinha ou outra coisinha, ele precisa entender o método extensionista, ele vai ter de garantir isso. Aí o estudante, eu acho que no entusiasmo, no engajamento, eles precisam estar abertos a essas mudanças [...]. Obviamente que, no caso dos alunos, alguém vai ter de oferecer, orientá-los, vai ter que oferecer conhecimento sobre isso [curricularização] pra (sic) eles, motivá-los, mas eles precisam estar de uma forma ou outra abertos a aceitar essa mudança conceitual de ensino”. (Entrevistado E1)

“Para o estudante a extensão não é um empecilho, assim como é visto por muita gente, que tem que mexer no PPC. É muito mais complicado para os docentes [...] para os técnicos administrativos nem tanto. Mas o mais complicado mesmo é para quem ministra aulas, para pensar em sair da zona de conforto, tem que pensar a disciplina de uma forma diferente, pensar em outras estratégias que não está acostumado. Principalmente se essa pessoa nunca fez a extensão e vai ter que começar já na curricularização. Então isso é muito complexo”. (Entrevistado E4)

Em relação à prática docente, concepções intrínsecas nas dinâmicas internas das instituições necessitam ser consideradas. Antagonismos e tensões podem se estabelecer pela divisão entre docentes dedicados à pesquisa e produção científicas

e aqueles que põem a “mão na massa” em ações de extensão fora dos muros das Universidades. Do ponto de vista de Valêncio (1999/00, p. 76), o trabalho dos “extensionistas” possibilita que os “competentes” da pesquisa e do ensino “não sejam cobrados a atualizar seus conteúdos, embasando-os na dura realidade social”. Em um contexto com essas características, interações que contemplem uma relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão podem apresentar resistência e dificultar a efetivação da inserção curricular extensionista.

No caso dos docentes, o entrevistado E2 traz uma questão administrativa desafiadora para os Institutos Federais, relacionada à Regulamentação das Atividades Docentes (RAD):

“Não adianta você pensar na curricularização dentro de um contexto sistêmico desse tamanho, sem olhar para sua RAD. Tem que olhar para a RAD[!] Tem que entender o que tá escrito lá, porque senão você vai ter uma dificuldade também de implementar a curricularização dentro dos cursos [...]. A extensão curricularizada, ela vai contar onde? Ela vai contar com uma extensão ou ela vai contar como aula? As portarias não se preocupam com isso, ninguém lembra disso. [...] como é que faz esses ajustes? Como é que você resolve essas coisas?” (Entrevistado E2)

A Portaria Nº 983/2020 (BRASIL, 2020) estabelece diretrizes complementares para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esse documento representa um avanço em relação à extensão por contemplar em seu texto a definição de prática extensionista sob os pressupostos da Política Nacional de Extensão Universitária. Entretanto, o documento não faz menção direta às atividades de curricularização da extensão. O texto utiliza a expressão “ações curricularizadas”, as quais define como “programas ou projetos de pesquisa ou extensão, previstas nos projetos pedagógicos dos cursos”. Essas “ações curricularizadas” não fazem parte do rol das atividades de ensino, assim como qualquer outra menção à extensão.

No entanto, uma das atividades classificadas na Portaria nº 983/2020 (BRASIL, 2020, p. 2) como “atividades de ensino” é descrita como:

I - aulas em disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades da educação básica e da educação profissional, científica e tecnológica, ofertados pela instituição com efetiva participação de alunos matriculados;

Quando se retoma a Resolução Nº 07/2018 do Conselho Nacional de

Educação, essa define extensão como “atividade que se integra à matriz curricular” e determina que as atividades de extensão devem “compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”. Confrontando esses preceitos com a Portaria nº 983/2020 (BRASIL, 2020), pode-se inferir que as atividades curriculares de extensão fazem parte da carga horária de “aulas em disciplinas de cursos” e devem contar “com efetiva participação de alunos matriculados” e, portanto, atendem a definição de “atividades de ensino”. Dessa forma, considera-se que não havia clareza por parte do legislador que elaborou a Portaria de Regulamentação das Atividades Docentes (RAD), quanto ao significado de uma atividade de extensão inserida na carga horária do curso, cuja operacionalização se dá de maneira diferente das ações extensionistas voluntárias e isoladas das disciplinas acadêmicas.

A necessidade de fazer essa diferenciação encontra-se presente na fala do entrevistado E1. Segundo ele, a ação extensionista no processo de curricularização da extensão deve ser percebida como uma “atividade didático-pedagógica” que se encontra diretamente alinhada ao itinerário formativo dos estudantes e ao perfil de egresso que o curso pretende formar. Assim, desenvolver a extensão como parte da carga horária dos componentes curriculares do curso, como determina a estratégia 12.7 do PNE 2014-2024, não significa que todas as ações extensionistas desenvolvidas na IES serão compulsoriamente compreendidas como atividades curriculares de extensão.

Para que se estabeleça essa percepção, é necessário que gestores, servidores e estudantes compreendam o significado de uma atividade de extensão inserida nos componentes curriculares do curso. Entende-se que essa consciência parte da assimilação das bases conceituais e dos princípios que orientam a prática extensionista nas IES, expressos na Política Nacional de Extensão Universitária e na Resolução CNE nº 07/2018.

Em relação à participação da comunidade nas práticas extensionistas, o entrevistado E4 mencionou a pouca receptividade de alguns segmentos da sociedade:

“[...] têm alguns setores da sociedade que têm abertura, outros não. Para alguns cursos [...] mais das engenharias, é um pouco mais difícil conseguir atividades de extensão nas indústrias. Então tem um pouco de

resistência. Até porque algumas indústrias acham que o Instituto está se metendo demais, como se estivesse fiscalizando. Porque é difícil colocar esse grupo de estudantes para fazer propostas de intervenção numa estrutura de uma indústria que é mais fechada. [...] Nem todas as empresas vão gostar disso, de ter um grupo de estudantes apontando os erros deles. Então têm algumas indústrias, alguns setores da sociedade, que se fecha mais e outros se abrem muito mais” (Entrevistado E4)

Freire (2015) atribui uma postura de desconfiança por parte da sociedade como reflexo de interações rígidas e verticais, onde há dificuldade das instituições de ensino em estabelecer um diálogo com as comunidades, que lhes permita uma participação ativa no processo educacional.

Observa-se uma preocupação com o registro das atividades desenvolvidas, de forma a comprovar legalmente que o curso cumpriu o mínimo de 10% da sua carga horária com atividades curriculares de extensão. A fala do entrevistado E4 (sic) demonstra que o registro da curricularização também é importante para garantir que o processo aconteça de fato no planejamento e práticas em sala de aula.

“A gente olha a matriz curricular para ver se tá bem descrita, quantas horas de extensão para cada unidade curricular e a gente olha as ementas das disciplinas para ver se, além da carga horária, tem a descrição. Porque não adianta nada, e isso a gente percebeu com o tempo, não adianta nada tá descrito só na matriz curricular e não tá na ementa, porque o docente quando ele entra em sala ele pega a ementa, ele mostra para todos a ementa, e ele só precisa cumprir o que está na ementa. O que passar daquilo ele não precisa e se a ementa não diz como vai ser essa atividade de extensão às vezes ela nem acontece. [...] não está na ementa o pessoal nem faz às vezes”. (Entrevistado E4)

Ainda a respeito dos registros da curricularização da extensão, o entrevistado E2 expõe as dúvidas existentes quanto aos documentos acadêmicos, quanto à adequação com outras normativas institucionais, à certificação dos estudantes e à avaliação dos cursos pelo INEP.

“Não adianta dizer, você tem que apresentar os dados. Isso tem que estar claro dentro do PCC. Isso tem de estar claro no registro acadêmico. Como é que isso levou um conceito ou uma nota? Como isso claramente aconteceu? Então, num primeiro momento é isso, a gente sonha com as coisas, mas tem que sonhar e lembrar que tem cobrança [...]. Posso falar muita coisa, mas se não tiver embasado legalmente, o problema vem depois. E aí? [...] problema com o estudante, problema com a emissão do diploma, nota baixa do Inep e por aí vai”. (Entrevistado E2)

Para o entrevistado E3, as múltiplas realidades existentes entre os *campi* também constituem um desafio à curricularização da extensão nos Institutos Federais, pois têm de considerar as diferentes histórias, a estrutura física e organizacional, a logística, o perfil da comunidade acadêmica e as especificidades socioeconômicas e culturais dos arranjos locais. Nesse sentido, Imperatore (2019, p. 126) considera decisivo um reconhecimento territorial como etapa inicial no planejamento da inserção curricular extensionista, como forma de determinar:

[...] as relações sociais e políticas - seus interesses, demandas e necessidades, a partir da análise dos dados/indicadores coletados e dos projetos pedagógicos dos cursos, o mundo do trabalho, as entidades parceiras e as potencialmente parceiras, a vinculação institucional existente ou potencial.

Deste modo, a caracterização das comunidades em que se pretende atuar contribui para superar possíveis resistências sociais e compor portfólios de entendidas colaborativas. Para Imperatore (2019), o resultado mais significativo no mapeamento territorial é a oportunidade da instituição de ensino adquirir um autoconhecimento e consolidar sua identidade institucional na sociedade.

Através da análise das informações obtidas, pode-se sintetizar a categoria **Desafios** em três principais dificuldades: 1) Desconhecimento conceitual e normativo sobre extensão; 2) Registro das atividades curriculares de extensão; 3) Resistência de docentes e comunidade externa.

Para a categoria temática **Abordagens** foram categorizados trechos que relatam fundamentos, procedimentos ou valores que, a partir da vivência profissional dos entrevistados, favorecem a efetivação da inserção curricular da extensão nos Institutos Federais participantes da pesquisa.

Na concepção dos entrevistados, a curricularização da extensão representa um ganho para a trajetória acadêmica dos estudantes, na medida que lhes oferece a oportunidade de interagir com a comunidade e tornar sua formação mais consistente e qualificada. Nesse sentido, o entrevistado E1 declarou que a vivência instituição-estudante-comunidade contribui para “promover uma educação um pouco mais integral”, em uma perspectiva de formação humanizadora.

“Acho que isso é bem real, que pode acontecer sim, pode contribuir na formação dos alunos, oferecendo a eles uma vivência e uma visão mais holísticas daquela sociedade. Não só para os estudantes, como para nós servidores também. (Entrevistado E1)

No paradigma holístico, presente na fala do entrevistado E1, a realidade e as diferentes atividades humanas são entendidas como uma totalidade integrada. A ciência e a vida cotidiana passam a ser compreendidas de forma interligada e sistêmica e não mais como partes fragmentadas, independentes e que não se relacionam. O termo “holismo” propõe um rompimento com concepções mecanicistas e cartesianas de pensamento (KLAMMER, 2016). Assim, a curricularização da extensão, na concepção do entrevistado E1, tem a perspectiva de possibilitar espaços de formação humana integral, indo ao encontro do compromisso social dos Institutos Federais. A fala do entrevistado E6 (sic) fez esse destaque:

“Entender que isso [curricularização da extensão] é extremamente, é muito importante para a formação dos estudantes. Até porque nós somos uma Instituição Federal que busca a transformação social. Se nós buscamos a transformação social, como é que nós não vamos inserir nossos alunos, nossos estudantes, em projetos sociais que são os projetos de extensão?” (Entrevistado E6)

Segundo Pacheco (2015), os Institutos Federais de Educação são estratégicos pela sua proposta pedagógica inovadora para a EPT, de política pública comprometida com a construção da autonomia intelectual e com o desenvolvimento socioeconômico local e regional das comunidades.

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (PACHECO, 2015, p. 16).

A partir deste entendimento, assegurar práticas extensionistas curriculares a todos os estudantes dos cursos, de forma indissociada com as demais dimensões da formação acadêmica e em diálogo permanente com setores comunitários, contribui para a finalidade dos Institutos Federais de formação humana integral, impacto e transformação social.

Os Institutos Federais têm a verticalização como um de seus fundamentos. Uma organização administrativo-pedagógica verticalizada permite que “docentes

atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem” (PACHECO, 2015, p. 13). Nessa direção, é factível que a curricularização da extensão nos Institutos Federais venha a ser implementada também em cursos técnicos de nível médio, ainda que o PNE 2014-2014 a coloque como estratégia apenas para a educação superior. A fala dos entrevistados E2 e E5 (sic) aborda essa possibilidade:

“[...] se a gente trabalha na perspectiva de que o ensino integrado, ele já aponta na sua prática profissional essa possibilidade. Então curricularizar os cursos, os integrados, não é uma tarefa das mais difíceis. [...] nós sempre tivemos essa concepção de que a extensão, ela poderia muito bem se dar no trabalho do currículo do curso integrado, e a gente caminha nessa perspectiva sim. Se hoje a prática profissional está dentro do curso integrado, ela faz parte, ela não é mais um componente curricular, mas ela se integra aos componentes do currículo do curso integrado, essa curricularização, e não é difícil de acontecer, mas a gente vai aos poucos porque a gente não pode fazer tudo de uma vez”. (Entrevistado E5)

“Então a gente pensou, olha, vamos fazer da graduação. Vamos fazer o debate, vamos ver o que acontece. Está funcionando? Vamos trazer para o técnico também. Então já tem um modelo mais ou menos pronto. No caso do nível médio, a regulamentação, as normativas de ensino superior não se aplicam, se consegue ter mais flexibilidade. Pode até melhorar alguma coisa nesse sentido”. (Entrevistado E2)

O princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão surge como uma abordagem para a curricularização da extensão nos Institutos Federais, conforme fala do entrevistado E5 (sic):

“Promove também a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, e a gente amplia o impacto social e acadêmico dos cursos. Então, tudo isso reunido dá essa condição de trazer esse currículo de uma forma indissociável, porque o grande impacto da curricularização é trabalhar nessa perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fazendo valer de fato o que as universidades propõem, esse tripé, esse ensino assentado nesse tripé de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociada.[...]. A riqueza maior desse processo é a indissociabilidade entre essas três questões: ensino, pesquisa e extensão”. (Entrevistado E5)

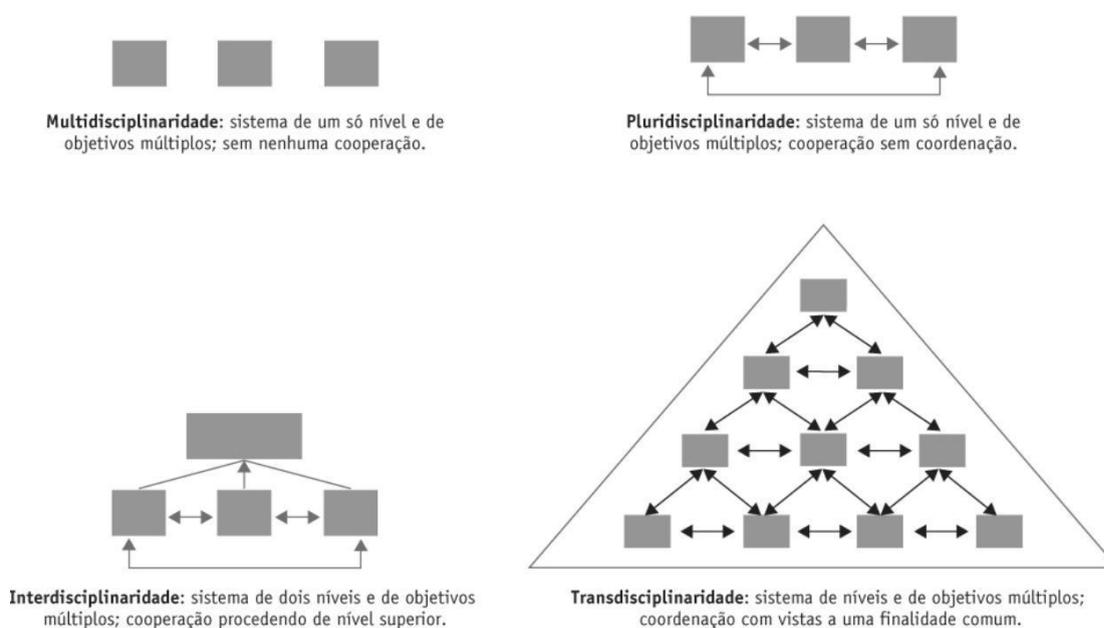
Segundo a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), a interação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão proporciona múltiplas estratégias de produção de conhecimento, de metodologias e, principalmente, da

participação e do diálogo entre os envolvidos no processo formativo.

A relação indissociável entre as três dimensões da formação acadêmica é uma necessidade e uma consequência da curricularização da extensão. Efetivá-la como princípio no currículo dos cursos implica uma articulação entre as diferentes especialidades do conhecimento científico, uma interação colaborativa das disciplinas, de seus objetos de estudo, de docentes e acadêmicos.

Em sua fala, o entrevistado E1 declarou que “todas as atividades de curricularização necessariamente serão multidisciplinares”. O termo multidisciplinar diz respeito à forma com que as disciplinas e seus conteúdos programáticos se estruturam na inserção da extensão no currículo dos cursos. A Figura 8 apresenta uma síntese das possibilidades de interação entre os componentes curriculares:

Figura 8 - Possibilidades de interação entre as disciplinas



Fonte: Filatro e Cairo (2015, p. 44)

A escolha por um destes modos de interação curricular determina a seleção, organização e tratamento dos conteúdos curriculares; o planejamento das atividades e unidades de estudo; a relação teoria e prática; a postura, o diálogo e o nível de colaboração de professores e estudantes. Dessa forma, as configurações mais promissoras para o desenvolvimento de atividades curriculares de extensão são a

interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, em que as associações e interações acontecem de modo menos vertical, favorecendo a relação de indissociabilidade da extensão com ensino e pesquisa (FILATRO; CAIRO, 2015). Segundo as autoras:

A universidade, ao desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão, não proporciona apenas a socialização, produção, desconstrução e ressignificação de objetos de conhecimento, mas se faz conhecer e se autoproduz como instituição. Nesta perspectiva, podem emergir do pensamento transdisciplinar contribuições no sentido de incentivar a percepção de conexões e interconexões, numa visão contextualizada do princípio da indissociabilidade, retomando e reintegrando a pluralidade e universalidade que são pressupostos do conhecimento universitário. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não é, portanto, apenas uma questão legislativa, mas um princípio epistemológico fundamental à instituição universitária (TAUCHEN; FAVERO, 2011, p. 417).

A transdisciplinaridade é o modelo que proporciona o maior grau de interconexão entre as disciplinas, devendo ser o eixo de referência a conduzir os currículos dos cursos, pois lhes confere autonomia e flexibilidade e os torna um “espaço de produção coletiva e de ação crítica” (FORPROEX, 2006, p. 46).

Outro aspecto expresso nas entrevistas dos sujeitos E1, E5 e E4 (sic) foi a necessidade de uma maior compreensão e clareza sobre o significado da atividade extensionista, seus princípios fundamentais e sua inserção no currículo dos cursos:

“[...] para acontecer mesmo, as pessoas têm de entender o que é isso, o que é curricularização. Elas têm que tá sensíveis que é um isso é ganho, não é uma perda para a extensão e nem para o ensino”. (Entrevistado E1)

“O que é a curricularização da extensão no ensino se não há participação da extensão desse processo? [...] a gente está trabalhando com esse foco de que eles tenham o conhecimento do que é essa ação, que eles se apropriem do que é essa ação, porque nos campi, eles é que vão também trabalhar nesse processo de coordenação. Se não, não faz sentido. [...] levar a comunidade acadêmica a entender de fato o que é extensão, concepção, diretrizes, objetivos, o que é a interdisciplinaridade, o que essa formação integral, o que é esse currículo integrado, as múltiplas realidades dos territórios nos quais os campus funcionam. [...] Não dá para você implantar de jeito nenhum a curricularização dos cursos, se você não tem esse entendimento, porque é a partir desse entendimento que você vai mapear uma realidade, que você vai definir, essas diretrizes. E aí, de fato, com tudo isso pronto, você efetiva o processo da curricularização, alterando os PPCs, definindo a forma de planejamento, a autoavaliação. [...] entender o que é extensão, entender o que é o currículo integrado, entender como essa extensão ela vem para o currículo integrado para que esse aluno se aproprie desses conhecimentos e de fato essa formação aconteça”. (Entrevistado E5)

“Então, o debate da curricularização traz isso. [...] Primeiro precisa da sensibilização dos NDEs a pensar que realmente currículo deve se mudar, que não, não pode ter um currículo tão engessado assim e que as atividades de extensão, elas não são mais as mesmas da década de 70 e 80, que isso ainda está muito enraizado, as pessoas pensam a extensão no modelo da década de 70 e 80, ou até antes disso, como os cursos livres. Tem muita instituição de ensino que ainda pensa extensão dessa forma e não precisa ser. Então, para dar certo, tem que mudar a forma como se vê a extensão. Tem que realmente entender o que é a extensão, e como muita gente não pratica, fica difícil entender. A maioria das pessoas são docentes, são pesquisadores e pesquisadoras, é muito difícil encontrar alguém até que coloque no currículo que é extensionista. É uma prática que ainda não tem muito nas instituições de ensino superior”. (Entrevistado E4)

“[...] a comunidade precisa conhecer o que é a tal curricularização. A gente precisa passar para os campi o que é a tal curricularização, qual efeito disso, qual o impacto disso. Então a primeira coisa que eu diria pra acontecer de fato a curricularização nos campi, é de fato que os servidores, os alunos, da comunidade escolar conheça (sic) a fundo o que é esse processo”. (Entrevista E3).

Estes trechos das entrevistas apontam como essencial para a inserção curricular da extensão uma etapa inicial de apropriação, por parte da comunidade acadêmica, do conceito de extensão, compreendendo seu significado como atividade produtora de conhecimento.

Essa percepção é compartilhada pelo Conselho de Reitores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), que emitiu o documento “Diretrizes para a Curricularização da Extensão na RFEPCT” (CONIF, 2020). Elaborado pelos Fóruns de Pró-reitores de Extensão (FORPROEXT) e de Dirigentes de Ensino (FDE), esse documento apresenta diretrizes e sugere três etapas para a curricularização da extensão na Rede Federal de EPT, assim resumidas: 1) Sensibilização - consiste em um amplo debate e formação para a comunidade acadêmica sobre conceitos, objetivos, princípios e diretrizes envolvidos nas práticas de ensino e extensão; 2) Implementação - adequação de fluxos, processos, documentos e práticas necessárias à formalização das atividades de extensão no currículo dos cursos; 3) Efetivação - consolidação da inserção da extensão nos cursos, qualificação das atividades extensionistas, avaliação e acompanhamento processual.

O entrevistado E6 reiterou a importância de os Institutos Federais promoverem espaços de debate e trabalho colaborativo - como capacitações,

seminários, encontros ou reuniões - para a troca de conhecimento entre extensão e os setores do ensino e da pesquisa; definição conjunta de normativas, orientações e fluxos; estudo de referencial teórico e legislações; definição de fluxos e competências; e acompanhamento e avaliação das etapas de inserção curricular da extensão.

“Então todas essas atividades de sensibilização, essas lives, essas formações, essas reuniões com os NDE’s, todas elas são extremamente importantes. [...] eu acho que essa discussão trouxe riqueza para nós, o entendimento de algumas coisas que a gente não tinha antes”. (Entrevistado E6)

De acordo com Jesine (2004), é importante promover uma reflexão, debate e análise das concepções teórico-ideológicas da extensão, devido às perspectivas e implicações para a prática curricular, para a formação de estudantes e, ainda, na interação da instituição com a sociedade.

Outro aspecto que os entrevistados trazem em suas falas diz respeito à divulgação de iniciativas de inserção curricular, através de eventos, publicação impressa e digital, com a finalidade de incentivar a realização de novas ações e o reconhecimento do esforço empreendido por estudantes e servidores. Para os entrevistados E1 e E4 (sic), conferir visibilidade às atividades de inserção curricular se faz importante como forma de fortalecer a relação com a sociedade e consolidar a identidade dos Institutos Federais nas regiões em que estão inseridos.

“[...] a partir da publicização, pode-se promover uma sensibilização ou motivação dos professores [...] aquele momento que o aluno, o pai do aluno, o professor vê aquela aula na comunidade, pessoal abraçando a comunidade, pessoal sorrindo ali, turma da agricultura preparando os canteiros junto do agricultor, discutindo a problemática da doença, a turma da gestão com suas planilhas no dia das discussões com o empresariado e tudo mais. Acho que é por aí, publicizar resultado [...] garantir essa divulgação, reconhecimento do trabalho e do esforço”. (Entrevistado E1)

“[...] mostrar projetos de extensão, levar estudantes para conversar. Eu percebi, assim, que quando os estudantes falam sobre os projetos de extensão que eles participaram e como isso mudou a vida deles, interferiu de alguma forma positivamente, então isso, acho que vale bastante a pena, levar estudante para conversar com docentes, com todo o mundo, mostrar os projetos de extensão”. (Entrevistado E4)

A socialização das atividades e seus resultados contribui também para a

avaliação e acompanhamento da curricularização da extensão, pois, conforme afirma o entrevistado E5 (sic), é um momento para “ver aonde deu certo, aonde não, como a gente redimensiona, como a gente reestrutura”.

Em relação à publicidade da curricularização da extensão, a análise dos documentos oficiais realizada na etapa 1 desta pesquisa, observou-se que as normativas tratam de divulgação apenas na dimensão interna das instituições de ensino, relacionado-a como mecanismo de incentivo à matrícula dos estudantes nas atividades curriculares de extensão. Não há, nesses documentos regulatórios, menção à publicidade de resultados e experiências da curricularização da extensão.

Outra perspectiva identificada com a publicização das atividades curriculares de extensão está no seu potencial de contribuição para o reconhecimento social dos Institutos Federais, na medida que confere visibilidade e fortalecimento da identidade institucional junto à comunidade, como relatam os entrevistados E2 e E6 (sic):

“[...] o Campus ali é motivo de orgulho para a comunidade que está próxima, entendeu? Eles se sentem até acolhidos”. (Entrevistado E2)

“O que é a curricularização da extensão se não a instituição ir para a sociedade? [...] Isso então é uma forma de promover a instituição e de aumentar o número de vagas. Então, é uma forma. A gente vê a curricularização da extensão como muito importante para a instituição, porque é uma forma de agregar valor para a instituição por ela participar da sociedade e ao mesmo tempo de produção de conhecimento”. (Entrevistado E6)

Referente às atribuições e à organização da gestão da curricularização da extensão, os entrevistados dos Institutos Federais IF1, IF2 e IF4 relataram a criação de comissões, comitês ou grupos de trabalho, com representantes da extensão, do ensino e da pesquisa. Nesses Institutos as competências e atribuições no planejamento da curricularização da extensão são compartilhadas. Entretanto, no IF3, a gestão do processo de curricularização da extensão concentra-se no setor da Extensão, através de uma coordenação de curricularização que fica responsável pelos seguintes aspectos: verificar a adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) às diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária; alinhar a curricularização da extensão com as normas do ensino e da pesquisa e com o perfil de egresso pretendido pelos cursos; orientar e organizar capacitações; e

acompanhar o andamento das atividades nos *campi*.

Com base nas declarações dos entrevistados, infere-se que uma atuação colaborativa entre as três dimensões acadêmicas é imprescindível, no entanto, é importante a determinação de setores ou grupos com a responsabilidade de orientar, sistematizar e acompanhar o processo de curricularização da extensão em nível institucional, consolidando e uniformizando fluxos e documentos, sempre que as especificidades de cada *campus* e curso assim o permitirem.

Uma perspectiva que foi apresentada pelo entrevistado E4 (sic), como ponto de partida para os Institutos Federais, foi a necessidade de um mapeamento de ações extensionistas em desenvolvimento, com potencial para a curricularização da extensão:

“Outra coisa que é interessante é olhar o que já tem [...]. O que a gente já faz de extensão e a gente pode colocar isso dentro das disciplinas, dentro do currículo. Porque a gente já faz extensão, as instituições de ensino já fazem, às vezes essa extensão só não está ligada diretamente ao curso, mas tem a ver com a formação. Então, acredito que isso é importante ser pensado logo no início. [...] Tem que parar e ver o que a gente já tem, o que a gente já faz. Será que não posso aproveitar isso para ligar com essa unidade curricular aqui? Então essas ligações são importante fazer no começo. Isso vai fazendo um pouco mais de sentido. Porque senão a extensão vai ser pensada separada de novo. Tipo, eu tenho que acrescentar mais 10% no curso para fazer a extensão. Não [!] Eu tenho que pegar a prática que a gente já faz no curso e pensar dentro de uma metodologia de extensão, dentro dessas unidades curriculares”.
(Entrevistado E4)

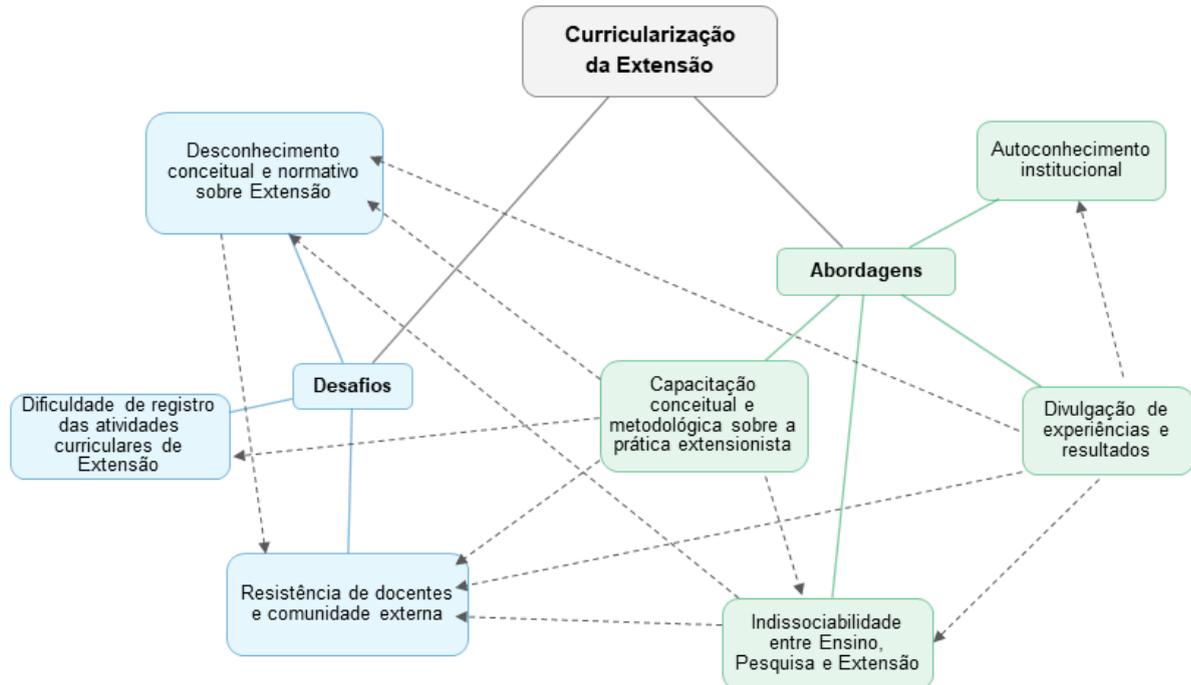
Para que esse autoconhecimento institucional aconteça, as instâncias educativas e administrativas necessitam estabelecer uma relação dialógica, participando de forma colaborativa em todas as fases da curricularização da extensão: levantamento da realidade existente, planejamento das atividades, avaliação e acompanhamento. Estimula-se, dessa forma, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão nas propostas político-pedagógicas dos Institutos Federais.

A análise da categoria **Abordagens** pode ser sintetizada em quatro tópicos principais: 1) Capacitação conceitual e metodológica sobre a prática extensionista; 2) Autoconhecimento institucional; 3) Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 4) Divulgação de experiências e resultados.

A Figura 9 demonstra como as categorias **Desafios** e **Abordagens** estão

relacionadas.

Figura 9 - Síntese das categorias de análise Desafios e Abordagens



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Através da Figura 9, percebe-se que o tema sobre o que é a prática extensionista é apontado como uma dificuldade para a implementação do processo de curricularização e, por isso, apresentado como uma abordagem necessária para a qualificação das condutas pedagógico-administrativas das instituições de ensino.

A falta de conhecimento por parte da comunidade acadêmica sobre os valores, fundamentos e diretrizes da extensão é um fator que dificulta a elaboração e registro da inserção curricular da prática extensionista nos cursos. O desconhecimento sobre o que é a extensão pode contribuir também para um clima organizacional resistente ao cumprimento da Estratégia 12.7 do PNE 2014-2024.

A análise das interações entre as categorias Desafios e Abordagens, apresentadas na Figura 9, aponta que uma maior compreensão dos aspectos teórico-ideológicos envolvidos na prática extensionista pode contribuir para que as interações, didáticas e administrativas, se deem de forma indissociável entre as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, auxiliando na elaboração de fluxos e documentos normativos mais qualificados, integrados e efetivos.

Considerando os resultados e análises obtidos nas etapas 1 e 2 da pesquisa,

entende-se que o produto educacional deve auxiliar a comunidade acadêmica na compreensão dos fundamentos necessários ao processo de inserção curricular da extensão.

A curricularização é um processo que demanda uma articulação permanente de todas as áreas acadêmicas, com desafios a serem superados e práticas a serem consolidadas no contexto institucional. Todo esse processo tem como ponto de partida a necessidade de que os atores envolvidos tenham domínio conceitual e metodológico sobre o que é a extensão e sobre os aspectos envolvidos em sua inserção no currículo dos cursos. Dessa forma, a proposta de produto educacional compreende uma série de quatro vídeos explicativos sobre a temática da curricularização da extensão.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional resultante desta pesquisa é uma série de vídeos animados, identificada como: "Curricularização da Extensão: um olhar institucional" (Apêndice A). São quatro vídeos explicativos, curtos e objetivos, destinados a dar suporte teórico-metodológico ao processo de curricularização da extensão. É um produto voltado à área de ensino, vinculado à linha de pesquisa Organização e Memórias em Espaços Pedagógicos da EPT e espera poder contribuir para a consolidação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Visando ampliar o acesso a um maior número de usuários, essa série de vídeos conta com narração, bom contraste entre primeiro e segundo plano, legenda e tradução para Libras - Língua Brasileira de Sinais.

Neste capítulo apresenta-se o produto educacional, desde a sua construção até a exposição dos resultados da avaliação realizada pelo público-alvo.

5.1 Construção do produto educacional

Uma pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) tem como finalidade a construção de produtos educacionais para aplicação em espaços formais e não formais de ensino. O produto educacional pode se materializar como um instrumento real, virtual ou um processo educativo e destina-se a solucionar um problema ou demanda da sociedade. Entre as classificações possíveis para os produtos educacionais, destaca-se a categoria de Desenvolvimento de Mídias Educacionais, que tem as animações como um dos estilos disponíveis para apresentação (CAPES, 2019).

A opção por esse formato de produto educacional vem ao encontro da necessidade de uma transformação nas instituições de ensino superior que, impulsionadas pelo desenvolvimento da sociedade do conhecimento, precisam estabelecer novos tipos de relação com as tecnologias da informação e da comunicação (SANTOS, 2011).

No contexto educacional, os recursos de multimídias potencializam os processos de aprendizagem e de produção de conhecimento, por meio da utilização simultânea de palavras e figuras em movimento (FILATRO; CAIRO, 2015). A elaboração desse recurso educacional fundamenta-se nos seguintes princípios:

Quadro 10 - Princípios que orientam a concepção de conteúdos em formato multimídia

1) Princípio da multimídia: a aprendizagem é mais efetiva quando um conteúdo apresenta palavras e imagens combinadas, em vez de apenas palavras.
2) Princípio da proximidade espacial: a aprendizagem é mais efetiva quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas umas das outras, por exemplo na mesma tela ou página, em vez de afastadas.
3) Princípio da proximidade temporal: a aprendizagem é mais efetiva quando palavras e imagens são apresentadas simultaneamente em vez de sucessivamente.
4) Princípio da coerência: aprendizagem é mais efetiva quando palavras, imagens ou sons não relevantes para o assunto são excluídos.
5) Princípio da modalidade: a aprendizagem é mais efetiva quando se utilizam animação e locução em vez de animação e texto escrito.
6) Princípio da redundância: a aprendizagem é mais efetiva quando se utilizam animação e locução simultaneamente (incluindo imagem animada) em vez de animação, locução e texto.
7) Princípio das diferenças individuais: as pessoas que mais se beneficiam da aprendizagem multimídia são aquelas que têm pouco conhecimento de um assunto, comparativamente às que já têm muitos conhecimentos; e aquelas que têm elevada orientação espacial.

Fonte: Adaptado de Filatro e Cairo (2015, p. 106).

Em uma animação, os conteúdos educacionais são organizados em temas geradores, apresentados por meio de imagens em movimento, texto escrito e falado e trilha sonora, primando por um “aspecto lúdico e pela contextualização” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 447).

Entre os tipos de animação, encontra-se o estilo de *Whiteboard Animation* - ou animação em quadro branco - que consiste em desenhos passando em uma tela branca com música de fundo ou voz de um narrador cuja imagem não aparece na tela.

Figura 10 - Exemplo de animação em quadro branco



Fonte: Braga (2021)¹⁰

¹⁰ Produto educacional desenvolvido pelo mestrando Osório Esdras Guimarães Braga do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação,

Segundo Filatro e Cairo (2015, p. 448 e 638), o termo animação significa “dar vida a” e seu diferencial é o estímulo e a curiosidade que desperta no aluno ao tentar antecipar o desenvolvimento do conteúdo, provando “surpresa, diversão e recompensa a cada ‘acerto’ verificado”.

Os vídeos devem ser curtos, com roteiros sucintos, diretos e estruturação simples. Os temas podem ser desenvolvidos em torno de questionamentos ou *storytelling*. Através de imagens e desenhos animados, trilhas e efeitos sonoros, movimento, humor e criatividade, este estilo de vídeo busca despertar o interesse do público, tornando mais fácil o aprendizado e a lembrança de conceitos e termos mais complexos. Ao final dos vídeos, o espectador é instigado a uma ação, que pode ser a realização de uma tarefa ou a busca por mais informações sobre o tema que foi abordado.

O produto educacional proposto nesta pesquisa foi construído pela pesquisadora, com a utilização dos *softwares* Davinci Resolve, Videoscribe e Powtoon. O primeiro é um recurso mais profissional que, apesar da variedade de imagens e recursos que oferece, impõe uma certa dificuldade para a utilização por pessoas leigas. Nesse sentido, a migração para o Videoscribe trouxe mais agilidade à produção dos vídeos, pois esta ferramenta tem uma interface mais intuitiva e fácil de utilizar. A opção pelo Powtoon deu-se pelo recurso de personagens animados e pela variedade de trilha e efeitos sonoros que o *software* disponibiliza.

Para a locução dos vídeos, elaboraram-se quatro roteiros escritos que foram convertidos em áudio através do recurso de sintetização de voz do Microsoft Azure. Essa etapa de construção dos roteiros mostrou-se particularmente desafiadora, como aborda Filatro e Cairo (2015, p. 549):

A roteirização para mídias digitais pode ser um pouco mais complexa, em especial nos formatos multi, hiper e transmídia. Isso porque, na multimodalidade, estão em jogo não apenas a matriz verbal escrita e a matriz visual (estática), mas também a matriz sonora (linguagem oral), além de imagens dinâmicas. Requer-se, assim, uma preparação mais elaborada, que especifique não apenas cada elemento isoladamente, mas as relações espaciais e temporais entre texto, imagem, movimento, locução e ações do usuário.

Os arquivos de imagem, de locução, de trilha e de efeitos sonoros, a vinheta de entrada e do fechamento, a tradução para LIBRAS e as legendas foram editados

e renderizados no *software* Filmora.

5.2 Descrição e finalidade

A série “Curricularização da Extensão: um olhar institucional” (Apêndice A) foi estruturada em quatro episódios, conforme apresentado no Quadro 11.

Quadro 11 - Organização e conteúdo do produto educacional

Episódio	Conteúdo
01 - Significado e estratégias	Significado do processo de curricularização da extensão; estratégias para a implementação da inserção curricular da extensão; pontos positivos e negativos para cada uma das estratégias.
02 - O que é extensão?	Base legal e trajetória conceitual da prática extensionista; modalidades de extensão.
03 - Diretrizes da extensão	Apresenta as diretrizes que orientam e caracterizam a prática extensionista.
04 - Abordagens institucionais	Apresenta práticas institucionais destinadas a auxiliar o processo de curricularização da extensão e mitigar os desafios elencados no decorrer da pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O conteúdo encontra-se embasado nas diversas fontes textuais consultadas (livros, artigos, leis, resoluções, manuais, instruções normativas), na experiência prática da pesquisadora como servidora na Pró-reitoria de Extensão e nos dados obtidos pela pesquisa.

Por se tratar de um recurso contemporâneo, com potencial de atrair a atenção do público e facilitar a transferência e retenção de um conhecimento, optou-se pela animação por quadro branco como produto educacional, com o objetivo de apresentar à comunidade acadêmica os conceitos, diretrizes e fundamentos da prática extensionista. Esse aporte teórico é essencial para o desenvolvimento da curricularização da extensão.

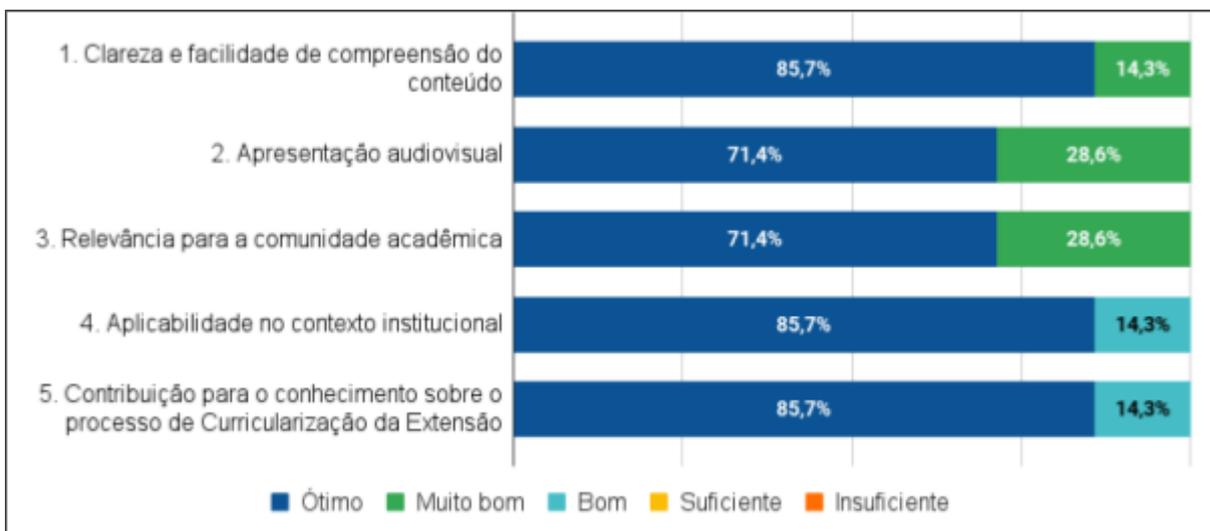
5.3 Aplicação e resultados da avaliação

A avaliação do produto educacional, relacionada na etapa 3 da pesquisa, foi realizada por meio de um questionário *on-line*, com utilização da ferramenta “Formulários *Google*” (Apêndice B). Foram elaboradas 5 (cinco) questões objetivas e 1 (uma) questão aberta. As questões objetivas contaram com cinco opções de resposta: Ótimo, Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

O formulário foi encaminhado por e-mail para o Comitê de Ensino e Comitê de Extensão, formados por representantes dos dezessete *campi* do IFRS. Dos 40 (quarenta) *e-mails* enviados, obteve-se o retorno de 7 (sete) respostas. Esse segmento foi escolhido para a avaliação do produto educacional, pois os comitês são órgãos consultivos e propositivos de políticas e ações institucionais relacionadas às áreas de Ensino e Extensão.

As questões de resposta objetiva buscaram avaliar o conteúdo abordado na série, a apresentação audiovisual dos vídeos, a relevância e a aplicabilidade do material no contexto institucional e a contribuição do produto educacional para o processo de curricularização da extensão. Os resultados são apresentados na Figura 11.

Figura 11 - Respostas às questões objetivas de avaliação do produto educacional



Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas dos avaliadores (2022).

As respostas para as questões objetivas concentram-se nas opções de ótimo, muito bom e bom, o que representa uma boa aceitação do produto educacional. Não

foram registradas respostas com a classificação de suficiente e insuficiente nos itens da avaliação.

Na questão aberta, os avaliadores puderam comentar e fazer sugestões para o aprimoramento do produto educacional. Registram-se quatro respostas para esse questionamento, pois não foi marcado como item de resposta obrigatória. O Quadro 12 apresenta os resultados.

Quadro 12 - Respostas à questão aberta de avaliação do produto educacional

6. Deixe aqui o seu parecer sobre o produto e, se for o caso, sugestões para aprimorá-lo:	
Avaliador 1:	Parabéns pelo produto. Deixo como sugestão exemplificar a parte do projeto integradores como forma de curricularização. Também um pequeno detalhe: no EP. 02, quando troca os itens, o desenho de "próximo" (">>") fica escondido na caixa da intérprete de Libras, sugiro fazer ele um pouco mais pra esquerda.
Avaliador 2:	Parabéns pelo material! Este instrumento poderá contribuir muito no processo de implementação da curricularização em âmbito institucional.
Avaliador 3:	Gostei muito. O processo de curricularização da extensão está sendo montado em meio a dúvidas e inseguranças. Será uma construção lenta, com erros e acertos. Então, ações norteadoras como esta ajudam na discussão coletiva nos campi.
Avaliador 4:	A qualidade do produto é excelente e se aplica a toda a comunidade acadêmica.

Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas dos avaliadores (2022).

As respostas dos avaliadores para a questão aberta demonstram que os objetivos propostos para o produto educacional foram alcançados. As sugestões do Avaliador 1 dizem respeito à apresentação e puderam ser atendidas com o redimensionamento das imagens e da inclusão de informações textuais mais detalhadas no quadro que apresenta a estratégia de projeto integrador como recurso à curricularização da extensão.

O resultado geral da avaliação da série “Curricularização da Extensão: um olhar institucional” demonstrou que o produto educacional foi muito bem aceito pelos setores de Ensino e Extensão e pode beneficiar a comunidade acadêmica em geral. Por meio da avaliação, pode-se verificar que o produto educacional proposto nesta pesquisa atingiu os objetivos e será uma ferramenta auxiliar para o processo de curricularização da extensão no IFRS.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resolução N° 07/2018, do Conselho Nacional de Educação, tornou a inserção de atividades de extensão na matriz curricular um processo compulsório nos cursos superiores de graduação. A concepção de verticalização do ensino, que embasa a atuação dos Institutos Federais, contempla a curricularização da extensão como uma possibilidade para todos os níveis da Educação Profissional e Tecnológica.

No desenvolvimento deste estudo, constatou-se que a inserção curricular da extensão é um processo em construção nos Institutos Federais, com um longo caminho a percorrer até se consolidar como uma prática efetivamente institucionalizada. Ao longo do trabalho, a construção de uma ferramenta direcionada à compreensão dos fundamentos mobilizados na prática extensionista e da importância desta para uma formação profissional contextualizada na realidade social, configura-se como uma estratégia que contribui para o processo de curricularização da extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, foram definidos quatro objetivos específicos. O primeiro objetivo específico - analisar as experiências de curricularização da extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - foi atingido na primeira etapa da pesquisa, através da categorização de resoluções e normativas institucionais em significados e objetivos, competências, execução, avaliação e abrangência. Por meio desses aspectos, pode-se determinar o modo com que os Institutos Federais estão conduzindo o processo de curricularização em seus *campi*. A análise dos dados coletados nesta etapa demonstrou que a extensão é compreendida como instrumento de interação do currículo com a realidade das comunidades, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma educação integral e de transformação social e da própria instituição. Pode-se verificar que, para a execução da inserção curricular da extensão, os Institutos Federais utilizam diferentes estratégias, que analisadas à luz do referencial teórico, demonstram aspectos positivos e negativos.

Ainda que a curricularização da extensão tenha como palco principal os espaços curriculares de ensino-aprendizagem, evidencia-se, por meio do estudo, que o processo demanda a participação e articulação de muitos sujeitos e instâncias

acadêmicas para o seu desenvolvimento. A inserção de atividade de extensão na matriz curricular é obrigatória para os cursos superiores de graduação, porém, nos Institutos Federais, esse processo pode englobar todos os níveis da educação profissional e tecnológica.

O segundo objetivo específico - analisar os aspectos que contribuem e dificultam a curricularização da extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - com a análise das entrevistas realizadas na segunda etapa da pesquisa. A partir da experiência dos entrevistados, identificou-se como desafios à curricularização da extensão: o desconhecimento conceitual e normativo sobre extensão; a dificuldade de registro das atividades curriculares de extensão; e a resistência de docentes e comunidade externa ao processo. Quanto aos fatores que podem contribuir com a inserção curricular da extensão, a análise das informações coletadas e o embasamento do referencial teórico indicam como práticas que podem ser adotadas pelas instituições de ensino: capacitação conceitual e metodológica sobre a prática extensionista; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a institucionalização de um autoconhecimento institucional; e a divulgação de experiências e resultados das atividades de curricularização.

A construção da série “Curricularização da Extensão: um olhar institucional” atendeu o terceiro objetivo específico da pesquisa - propor instrumentos que auxiliem os Institutos Federais na inserção de atividades de extensão nos componentes curriculares de cursos, mediante o desenvolvimento de um produto educacional. O conteúdo foi estruturado em quatro episódios e apresentado por meio de vídeos de animação. As tecnologias digitais de informação e comunicação fazem parte do cotidiano da sociedade, promovem um acesso rápido às informações e potencializam as interações sociais. Nesse contexto, a opção por recursos de animação para a construção do produto educacional buscou instrumentalizar a comunidade acadêmica com conceitos e teorias que são fundamentais para o desenvolvimento da curricularização da extensão.

O quarto objetivo específico - avaliar o produto educacional decorrente das ações desenvolvidas na pesquisa junto aos Comitês de Ensino e de Extensão do IFRS - foi atingido por meio de uma pesquisa de avaliação. Os resultados da avaliação demonstram que o produto educacional proposto neste estudo possui boa aceitação, constituindo-se em uma ferramenta de aplicação em toda a comunidade

acadêmica e com potencial para auxiliar com o processo de curricularização da extensão no contexto institucional do IFRS.

Dessa forma, considera-se que a problemática proposta na pesquisa foi respondida e que o produto educacional apresentado cumprirá com os objetivos propostos. Dada a necessidade de permanente articulação das áreas acadêmicas e aperfeiçoamento das atividades, espera-se que este estudo possa gerar questionamentos e inquietações, ser melhorado, ampliado, ou servir de base para novos estudos sobre a temática da extensão e sua inserção curricular.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre "público" nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018. *In: Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 873-902, set. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992019000300873&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.831, de 11 de abril de 1931**. Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92. Acesso em: 07 nov. 2019.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Mec, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Brasília: Mec, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 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. MEC: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020**. Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573>. Acesso em 04 out. 2021.

CAPES. **Documento de Área**. Área 46. Ensino. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In: Revista Trabalho Necessário*. Ano 2005, v. 3, n. 3. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 22 ago. 2020.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *In: Revista Retratos da Escola*, n. 8, v. 5, jan/jun 2011, p. 27-41. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CIAVATTA, Maria. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da Educação Profissional e Tecnológica. *In: Revista Holo*, n. 32, v. 6, ago. 2016, p. 33-49. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5013>. Acesso em: 02 out. 2020.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT,

2013. Disponível em:

<https://www.ifms.edu.br/assuntos/Extensão/politica/revista-Extensão-tecnologica-red-e-federal.pdf/view>. Acesso em: 11 set. 2020.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **10 anos Institutos Federais**. Brasília, CONIF, 2018. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/institucional/publicacoes>. Acesso em: 19 ago. 2020.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: Forproext, FDE, 2020. Disponível em http://portal.conif.org.br/images/pdf/Diretrizes_para_Curricularizacao_da_Extensao_-_FDE_e_Forproext.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

COSTA, Patrícia Furtado Fernandes; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Referências históricas e teóricas para a análise crítica da produção do conhecimento no Brasil sobre currículo integrado e ensino médio integrado. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 35, jan-abr, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/40495>. Acesso em: 23 set. 2020.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.; 23cm. ISBN 978-85-363-2300-8.

DIEMER, Merlin Janina. A Extensão universitária como possibilidade de formação integral: evolução, sujeitos envolvidos, aprendizagem e inserção curricular. *In*: CERETTA (org.), Luciane Bisognin; VIEIRA (org.), Reginaldo de Souza. **Inserção curricular da Extensão**: aproximações teóricas e experiências. v. VI, Criciúma (SC), UNESC, 2019. p. 29-54. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7051>. Acesso em: 12 set. 2020.

DUARTE, Newton. Palestra proferida na Aula 2 do Curso Pedagogia Histórico-crítica: Ciência, Currículo e Didática. Unicamp (São Paulo), abr. 2021. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/agenda/cursos/8457/8443>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. ISBN 978-85-02-63589-0. *E-book*.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Rede Nacional de Extensão, [1999]. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-Extensao-u-niversitaria-editado.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, 2012. Disponível em:

https://www.ufmg.br/proex/renex/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=3. Acesso em: 24 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *et al.* **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GERHARDT, Tatiana Engel (org); SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HUIDOBRO, Rodrigo Ávila. *et al.* **Universidade, território e transformação social: reflexões em torno dos processos de aprendizagem em movimento**. Tradução de Lucas Antônio de Carvalho Cyrino. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Buenos Aires: Ed. Universidad Nacional de Avellaneda, 2016. ISBN 978-85-7515-983-5 (PDF). *E-book*.

IFRS. **Resolução nº 058, de 15 de agosto de 2017**. Aprova a Política de Extensão do IFRS. IFRS: Conselho Superior, 2017. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-058-de-15-de-agosto-de-2017-aprovar-politica-de-Extensao-do-instituto-federal-do-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 30 out. 2019.

IFRS. **Resolução nº 086, de 17 de outubro de 2017**. Organização Didática do IFRS (2015). IFRS: Conselho Superior, 2017. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/OD-Alterada-Publica%C3%A7%C3%A3o-Portal-1.pdf>. Acesso em: 25 set 2020.

IFRS. **Resolução nº 84, de 11 de dezembro de 2018**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 do IFRS. IFRS: Conselho Superior, 2018. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/2019/09/Resolucao-PDI-2019-2023.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da extensão**: experiências da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Rio de Janeiro: Gama, 2019. 256 p.

KLAMMER, Celso. **Tecnologias da informação e comunicação**: o paradigma da complexidade na formação do professor universitário. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. 303 p.; 21 cm. ISBN 978-85-473-0333-4. *E-book*.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1976].

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. *In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 06, n. 20, p. 365-383, jul. 1998. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40361998000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2022.

LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MEDEIROS NETA, O. M. *et al.* **A educação profissional nas leis de diretrizes e bases da educação**: pontos e contrapontos. *In: Holos*, ano 34, v. 04, 28 maio 2018, p. 172-189. DOI: 10.15628/holos.2018.6982. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/>. Acesso em: 01 out 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/view>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-1145-1.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. *In: MOLL, Jaqueline (Ed.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

NEVES JÚNIOR, Edson José; MAISSIAT, Jaqueline. **Alternativas para creditação curricular da extensão**: definições conceituais e análise normativa. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 588-611, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p588-611>. Acesso em: 17 nov. 2021.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *In*: FARIA, Dóris Santos de (org). **Construção conceitual da Extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 13-29.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org); *et al.* **Avaliação da Extensão Universitária**: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Luiz Santos de; BEZERRA, Ariany da Silva. Currículo, disciplinas escolares e conhecimento: natureza constitutiva e apropriações históricas. *In*: **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 13, p. 4-20, jan/março, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2862/2715>. Acesso em: 20 set. 2020.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teorias e Práxis**. Porto: Porto Editora, 2001. ISBN: 978-972-0-01323-1

PACHECO, Eliezer (org). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2011. ISBN 978-85-16-07375-6.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: propostas de diretrizes curriculares. Brasília/São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2012. ISBN 978-85-16-06020-6.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. 67 p. ISBN 978-85-8333-146-9.

QUEVEDO, Margarete. Verticalização nos IFs: concepções e desafios. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

RAFAGHELLI, Milagros. **La dimensión pedagógica de la extensión**. *In*: MENÉNDEZ, Gustavo; *et al.* Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. 1. ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013. 98p.; 15x22cm. ISBN 978.987.657.909-4.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. *In*: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

RAMOS, Marise. **História e Política da Educação Profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Política e história da educação profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos?. **Revista Cadernos de Pesquisa**. v. 26, n. 4, out/dez, 2019. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13040>. Acesso em: 24 set. 2020.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. As Bases Institucionais da Política de Extensão Universitária: Entendendo as Propostas de Universidades Federais nos Planos de Desenvolvimento Institucional. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-17, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652870/0>. Acesso em: 07 set. 2020.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de Extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de (org). **Construção conceitual da Extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 13-29.

SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Arquivo Kindle.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-1606-9.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. **Pedagogia das competências para a educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica**. Revista Trabalho Necessário, ano 13, n. 21, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/viewFile/9587/6708>. Acesso em: 23 set. 2020.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; CASTRO, Luciana M. Cerqueira. A avaliação da extensão universitária na UERJ: resultados e desafios. In: CORRÊA, Edison José (org). *et al.* **(Re)conhecer diferenças, construir resultados**. Brasília: UNESCO, 2004, 576p. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000031.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano** [livro eletrônico]: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. 2Mb; ePub. ISBN 978-85-7496-433-1.

SERVA, Fernanda Mesquita. **A extensão universitária e sua curricularização**. Rio de Janeiro; Lumen Juris, 2020. 200p.; 21cm. ISBN 978-65-5510-123-2.

SILVA, A. H. FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**. v. 16, n. 1, p. 1–14, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, Katia Curado; KOCHHANN; Andréa. **Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante**. Espaço Pedagógico, v. 25, n. 3, Passo Fundo, p. 703-725, set./dez. 2018. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 03 nov. 2021.

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. A. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas**. 17(33), 403–420, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i33.3818>. Acesso em: 04 nov. 2021.

VALÊNCIO, Norma Felicidade Lopes da Silva. A indissociabilidade entre Ensino/Pesquisa/Extensão: verdades e mentiras sobre o pensar e o fazer da Universidade Pública no Brasil. **Revista Proposta**. Rio de Janeiro, n. 83, p.72-81, dez./fev. 1999/00. Disponível em: <https://fase.org.br/pt/acervo/revista-proposta/>. Acesso em 04 nov. 2021.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Série: Curricularização da Extensão: um olhar institucional.

- Episódio 01 - Significado e estratégias
<https://youtu.be/bQOCoaqX83Y>
- Episódio 02 - O que é Extensão?
<https://youtu.be/erE7hKAGGCc>
- Episódio 03 - Diretrizes da extensão
<https://youtu.be/zvEidSoAUwY>
- Episódio 04 - Abordagens institucionais
<https://youtu.be/oDqG7cQNmE0>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F383c Ferreira, Rosângela

Curricularização da extensão: um olhar institucional / Rosângela Ferreira; orientadora Maria Cristina de Castilhos França; co-orientadora Andréa Poletto Sonza. - IFRS, 2022.

Inclui 4 vídeos em formato MP4 (19 min): son.; color.

Modo de acesso: World Wide Web

Acesso:

<https://www.youtube.com/channel/UCIalwFjsRdqzYd8GZuN8hA>

ISBN 978-65-5950-119-9

Produto educacional elaborado a partir da dissertação intitulada: "Curricularização da extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contexto e possibilidades). - IFRS, *Campus* Porto Alegre, RS, 2022.

1. Currículos. 2. Ensino profissional. 3. Ensino. 4. Extensão universitária. I. França, Maria Cristina de Castilhos. II. Sonza, Andréa Poletto. III. Título.

CDU (online) -- 37.016

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira CRB10/1933

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Seção 1 de 2

Avaliação de Produto Educacional

Prezado(a) Servidor(a):

Convidamos você a participar de avaliação do produto educacional produzido no contexto da pesquisa de mestrado ProfEPT "Curricularização da Extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia", sob orientação das professoras Maria Cristina Caminha de Castilhos França e Andréa Poletto Souza. O Produto Educacional em questão tem a finalidade de dar suporte teórico-metodológico ao processo de curricularização da extensão no IFRS. Ele, em sua natureza, é um produto voltado à área de ensino, vinculado à linha de pesquisa Organização e Memórias em Espaços Pedagógicos da EPT e espera poder contribuir para a consolidação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O produto educacional proposto é uma série de quatro vídeos animados, identificada como: "Curricularização da Extensão: um olhar institucional". São vídeos explicativos, curtos e sucintos, no estilo de Whiteboard Animation, destinados a divulgar e despertar o interesse da comunidade acadêmica para o tema da inserção curricular da extensão, de uma forma rápida, atraente e lúdica. Contamos com a sua participação nesta última etapa: a avaliação do produto. Desde já agradecemos a sua disponibilidade.

Episódio 01 – Significado e estratégias (6 minutos)



Episódio 02 – O que é extensão? (4 minutos)



Episódio 03 – Diretrizes da extensão (5 minutos)



04 – Abordagens institucionais (3 minutos)



Após a seção 1 [Continuar para a próxima seção](#)

Seção 2 de 2

Classifique o produto educacional quanto à:

Descrição (opcional)

1. Clareza e facilidade de compreensão do conteúdo *

Ótimo

Muito Bom

Bom

Suficiente

Insuficiente

2. Apresentação audiovisual *

Ótimo

Muito Bom

Bom

Suficiente

Insuficiente

3. Relevância para a comunidade acadêmica *

Ótimo

Muito Bom

Bom

Suficiente

Insuficiente

4. Aplicabilidade no contexto institucional *

Ótimo

Muito Bom

Bom

Suficiente

Insuficiente

5. Contribuição para o conhecimento sobre o processo de Curricularização da Extensão *

Ótimo

Muito Bom

Bom

Suficiente

Insuficiente

Deixe aqui o seu parecer sobre o produto e, se for o caso, sugestões para aprimorá-lo:

Texto de resposta longa

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inserção da Extensão no Currículo de Cursos na Educação Profissional e Tecnológica: Contexto e Possibilidades

Pesquisador: ROSANGELA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30208420.0.0000.8024

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.940.178

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de pesquisa "Inserção da Extensão no Currículo de Cursos na Educação Profissional e Tecnológica: Contexto e Possibilidades" da pesquisadora Rosangela Ferreira, vinculado ao Mestrado em Educação Profissional, e destina-se a investigar e melhor compreender os aspectos envolvidos na curricularização da extensão em instituições brasileiras de EPT.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é propor estratégias que permitam a inserção de atividades de extensão no currículo dos cursos no âmbito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da elaboração de material textual que contribua para a apropriação de conhecimentos e a construção de metodologias.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão devidamente apresentados nos documentos pertinentes, de modo que os benefícios da pesquisa justificam os potenciais riscos mínimos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente e não apresenta nenhum óbice ético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos devidamente apresentados.

Endereço: Rua General Osório, 348

Bairro: CENTRO

CEP: 95.700-086

UF: RS

Município: BENTO GONCALVES

Telefone: (54)3449-3340

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL**



Continuação do Parecer: 3.940.178

Recomendações:

Solicita-se o encaminhamento das autorizações institucionais, assim que as demais instituições participantes sejam definidas (na forma de emenda).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Considerando as autorizações institucionais apresentadas, o projeto está aprovado para ocorrer no IFRS. Para as demais instituições, solicita-se o encaminhamento das autorizações institucionais, assim que as demais instituições participantes sejam definidas (na forma de emenda).

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via Plataforma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Não foram observados óbices éticos.

Considerando as autorizações institucionais apresentadas, o projeto está aprovado para ocorrer no IFRS. Para as demais instituições, solicita-se o encaminhamento das autorizações institucionais, assim que as demais instituições participantes sejam definidas (na forma de emenda).

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via Plataforma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1469171.pdf	24/03/2020 17:18:01		Aceito
Outros	RoteiroPesquisaAvaliacao.pdf	24/03/2020 17:17:29	ROSANGELA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoRosangelaPPBrasil2.pdf	24/03/2020 17:15:59	ROSANGELA FERREIRA	Aceito

Endereço: Rua General Osório, 348

Bairro: CENTRO

CEP: 95.700-086

UF: RS

Município: BENTO GONCALVES

Telefone: (54)3449-3340

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL



Continuação do Parecer: 3.940.178

Cronograma	CRONOGRAMA2.pdf	24/03/2020 17:15:13	ROSANGELA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_CLE.pdf	24/03/2020 17:14:36	ROSANGELA FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.PDF	22/03/2020 18:21:45	ROSANGELA FERREIRA	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_IFRS.pdf	22/03/2020 18:20:06	ROSANGELA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BENTO GONCALVES, 27 de Março de 2020

Assinado por:

CINTIA MUSSI ALVIM STOCCHERO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Osório, 348

Bairro: CENTRO

CEP: 95.700-086

UF: RS

Município: BENTO GONCALVES

Telefone: (54)3449-3340

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br