



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

Sandra Aparecida Pinheiro Coelho

**A EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: desafios da sua consolidação
no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba**

Rio Pomba-MG

2022



**INSTITUTO
FEDERAL**

Sudeste de Minas Gerais

Sandra Aparecida Pinheiro Coelho

**A EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: desafios da sua consolidação
no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba**

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Rio Pomba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz Gonçalves Brasileiro

Rio Pomba-MG

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Sandra Aparecida Pinheiro Coelho

**A EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: desafios da sua consolidação
no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba**

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Rio Pomba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 04/02/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Helder Antônio da Silva
Doutor em Administração de Empresas
IF Sudeste MG

Prof. Gumercindo Souza Lima
Doutor em Ciência Florestal
Universidade Federal de Viçosa

Prof.^a Beatriz Gonçalves Brasileiro
Doutora em Fitotecnia
IF Sudeste MG

Sandra Aparecida Pinheiro Coelho

**CONTRIBUIÇÕES SOBRE A EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Produto Educacional apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus* Rio Pomba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em: 04/02/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Helder Antônio da Silva
Doutor em Administração de Empresas
IF Sudeste MG

Prof. Gumercindo Souza Lima
Doutor em Ciência Florestal
Universidade Federal de Viçosa

Prof.^a Beatriz Gonçalves Brasileiro
Doutora em Fitotecnia
IF Sudeste MG

AGRADECIMENTOS

A Deus, por possibilitar a realização deste sonho.

Ao meu marido Sérgio e aos meus filhos Gabriel e Davi, que me apoiaram neste projeto, mesmo que isso significasse a minha ausência.

À minha mãe, pelas orações; e aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, pela torcida.

À Professora Beatriz, minha orientadora, pelo incentivo, pela paciência, pela compreensão e pelas contribuições.

Aos meus colegas de curso Jamides e Juliana, pelo compartilhamento das vitórias e angústias durante nossas, sempre divertidas, viagens.

Aos meus demais colegas de curso, pelo convívio, pelo apoio e pela amizade que partilhamos durante nossa caminhada.

Aos meus colegas de trabalho Aline e Josias, pela colaboração, tornando possível a conclusão desta dissertação.

Aos professores do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Rio Pomba, pelas contribuições que proporcionaram a concretude deste trabalho.

À Brasilina Elisete Reis de Oliveira, Diretora de Extensão do IF Sudeste – Campus Rio Pomba, pelos *e-mails* tão prontamente respondidos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Valendo-se da atual centralidade da extensão nos debates sobre os currículos dos cursos de graduação do Brasil, o objetivo deste estudo foi analisar a percepção dos docentes em relação a concepção, desafios e potencialidades da inserção da extensão nos cursos do Ensino Médio Integrado. Pautou-se na perspectiva de contribuir com o processo de revisão dos projetos pedagógicos desta modalidade de ensino, que se encontra em andamento nas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O estudo, de abordagem quanti-qualitativa e no formato de estudo de caso, foi realizado no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, com a participação dos docentes atuantes nos cursos técnicos integrados oferecidos pelo Campus Rio Pomba. A coleta dos dados foi realizada por meio de pesquisa documental e da aplicação de questionários. Os resultados revelaram a carência no acesso dos professores aos documentos que normatizam a extensão tecnológica, aliada à tendência desses docentes no entendimento das concepções difusionistas, assistencialistas e mercantilistas da extensão, bem como à pouca diferenciação entre a formação para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho. Entre os fatores que dificultam o trabalho extensionista na Instituição, foram citadas a pouca disponibilidade de tempo para dedicação a projetos de extensão tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, a falta de interesse dos docentes pela extensão e a dificuldade de apoio financeiro para financiamento de projetos de natureza extensionista. Quanto aos fatores mais favoráveis, foram destacadas as possibilidades de interlocução da extensão com o ensino e com a pesquisa. A partir desses resultados, foi organizado o produto educacional, no formato de *e-book*, com a finalidade de contribuir com a compreensão acerca da extensão e incentivar a participação da comunidade acadêmica nas atividades extensionistas. Embora a extensão no IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba tenha desafios a superar, ressalta-se a sua relevância para a Instituição e para a comunidade em seu entorno, a exemplo das recentes e importantes contribuições desse Instituto no enfrentamento da pandemia da Covid-19. Esse fato reitera a imprescindibilidade de se estruturarem projetos pedagógicos que articulem, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão, assumindo para tal a concepção de extensão defendida pelos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão e pela maioria das instituições de ensino brasileiras, como um processo

acadêmico definido e efetivado em função das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade e da proposta pedagógica dos cursos, coerente com as políticas públicas e indispensável à formação cidadã.

Palavras-chave: Concepção de Extensão; Extensão Tecnológica; Ensino Médio Integrado; Produto Educacional.

ABSTRACT

Extension in Integrated High School: challenges of its consolidation in the Federal Institute of the Southeast of Minas Gerais – Campus Rio Pomba

Taking advantage of the current centrality of extension in the debates about the curricula of undergraduate courses in Brazil, the aim of this study was to analyze the perception of teachers in relation to the conception, challenges and potential of the insertion of extension in Integrated High School courses, in perspective of contributing to the review process of the pedagogical projects of this type of teaching, which is in progress at the institutions that make up the Federal Network for Professional, Scientific and Technological Education. The study, with a quantitative-qualitative approach and case study format, was carried out at the Federal Institute of the Southeast of Minas Gerais - Campus Rio Pomba with the participation of professors working in the integrated technical courses offered by that institution. Data collection was carried out through documentary research and questionnaires. The results revealed a lack of access for teachers to documents that regulate technological extension, a tendency towards diffusionist, assistencialist and mercantilist conceptions of extension and little differentiation between training for the labor market and for the world of work. Among the factors that hinder the extension work in the institution, the lack of time available for dedication to extension projects, both for professors and students, the lack of interest of professors for extension and the difficulty of financial support were highlighted. Among the most favorable, the possibilities of dialogue between extension and teaching and research. Based on these results, an educational product was organized, in the form of an *e-book*, with the aim of contributing to the understanding of technological extension and encouraging the participation of the academic community in extension activities. Although the extension of the IF Sudeste MG - Rio Pomba Campus has challenges to overcome, its relevance for the Institution and for the surrounding community is highlighted, as is the case with the recent and important contributions of the Institution in fighting the Covid pandemic. -19. This makes it essential to structure pedagogical projects that link teaching, research and extension, assuming the concept of extension as an academic process, defined and carried out according to the social, political, economic and cultural demands of society and the pedagogical

proposal of the courses, consistent with public policies and essential for citizen education, a concept defended by the Extension Pro-Rector Forums and by most Brazilian educational institutions.

Keywords: Conception Extension; Technological Extension; Integrated High School; Educational Product.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura Organizacional da extensão no IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba	61
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de projetos e de bolsas, por edital anual, do Programa..	63
Gráfico 2 – Níveis de Ensino nos quais atuam os professores dos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba..	67
Gráfico 3 – Conhecimento dos docentes que atuam nos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba acerca dos documentos orientadores da extensão.....	69
Gráfico 4 – Meio de conhecimento dos docentes atuantes nos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba acerca dos documentos orientadores da extensão	70
Gráfico 5 – Percepção dos docentes atuantes nos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba acerca do conceito de Extensão Tecnológica.....	72
Gráfico 6 – Percepção dos docentes atuantes nos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba acerca das contribuições da extensão na formação de estudantes do Ensino Médio Integrado	76
Gráfico 7 – A extensão na prática pedagógica dos docentes atuantes nos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste – Campus Rio Pomba.....	78
Gráfico 8 – Expectativas dos docentes atuantes nos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste – Campus Rio Pomba em relação à prática extensionista nesse campus.....	81
Gráfico 9 – Avaliação do <i>e-book</i> segundo a percepção dos docentes do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba atuantes nos cursos do Ensino Médio Integrado	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de projetos de extensão, por campus, do Programa Institucional de Apoio à Extensão – PIAEX, no IF Sudeste MG....	64
Tabela 2 – Número de projetos e de bolsas, por edital anual, do Programa Institucional de Apoio a Projetos Cooperativos de Extensão Tecnológica – PIAEXT, no Sudeste MG	66
Tabela 3 – Número de projetos, por campus, do Programa Institucional de Apoio a Projetos Cooperativos de Extensão Tecnológica – PIAEXT, no IF Sudeste MG	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: HISTÓRICO, OBJETIVOS, PRINCÍPIOS E BASES CONCEITUAIS	21
2.2 MARCOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL	32
2.3 AS CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO NO BRASIL	42
2.4 A EXTENSÃO TECNOLÓGICA	47
3 METODOLOGIA	52
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
4.1 A EXTENSÃO NO IF SUDESTE MG – CAMPUS RIO POMBA: HISTÓRICO, LEGISLAÇÕES E PRÁTICAS	57
4.2 UM RETRATO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	67
4.3 AS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À EXTENSÃO.....	71
4.4 AS EXPECTATIVAS DOS DOCENTES	80
5 PRODUTO EDUCACIONAL	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – Questionário da Pesquisa	101
APÊNDICE B – Questionário de Avaliação do Produto Educacional	105
APÊNDICE C – Produto Educacional	107

1 INTRODUÇÃO

A temática da extensão vem sendo motivo de intensos debates no Brasil tanto, e principalmente, nas instituições que oferecem Cursos de Nível Superior como naquelas que ofertam Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ligadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal de EPCT)¹.

Nas Instituições de Ensino Superior, as discussões giram em torno da adequação à então denominada “curricularização² da extensão”, determinada pela Resolução Nº 07/2018, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação. Tal Resolução, além de reafirmar o princípio da Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previsto na Constituição Federal de 1988, determinou a vinculação da extensão como atividade integrante da matriz curricular, assegurando-lhe, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil para os cursos de graduação. Para isso, estipulou até o dia 18 de dezembro de 2021³ para que as Instituições de Educação Superior brasileiras reformulassem seus projetos pedagógicos e implantassem as normatizações previstas nesta Resolução (BRASIL, 2018).

Com essa Resolução, o Ministério da Educação atendeu aos anseios de diversas instituições e grupos ligados à educação que, ao longo do tempo, vêm defendendo a universalização e efetivação da extensão nos currículos dos cursos superiores (FORPROEXT, 2012).

Conforme salientado por Fros (2017), a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação é uma oportunidade de se efetivar a extensão como instrumento de formação acadêmica. Gadotti (2017, p. 4), por sua vez, ressalta que:

A curricularização da extensão faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa.

¹ Instituída pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008, constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET- MG), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

² Curricularização: Tem sua raiz na palavra currículo, da qual deriva do verbo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória. Como caminho entende-se que o currículo é aquilo que será ofertado no caminho escolar, do início ao fim do curso. Assim, a curricularização da extensão pressupõe que a extensão fará parte do caminho (currículo) que os cursos de graduação ofertarão aos seus alunos (SANTOS, 2017, p. 64).

³ Prazo prorrogado para 19 de dezembro de 2022 pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior UF, conforme Parecer publicado no D.O.U. de 28/12/2020, Seção 1, Pág. 168.

No entanto, é importante esclarecer que a inserção da extensão nos currículos não pode ser apenas por “aproveitamento de créditos oriundos de atividades extensionistas, para efeitos de integralização curricular ou de criação de disciplinas relacionadas com a extensão universitária”, mas, sim, sua “inclusão criativa no projeto pedagógico dos cursos universitários, assimilando-a como elemento fundamental no processo de formação profissional e de produção do conhecimento” (FORPROEX, 2012, p. 30).

Também nessa direção, Imperatore e Pedde (2015) advertem que a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação vai além de arranjos didático-metodológicos, afirmando que o debate é epistemológico. Nesse sentido, esclarecem que:

No patamar das boas intenções, não podemos ser cúmplices da subversão (e submissão) da Extensão a partir de reducionismos, formalismos inadequados, soluções simplistas e superficiais. Para além de novos arranjos didático-metodológicos, a discussão é epistemológica, com vistas à construção de projetos sistêmicos, coesos e coerentes que deem conta das novas linguagens, imagens, lógicas, conceitos, experiências intersubjetivas, habilidades e competências cognitivas – convergência dos saberes necessária à institucionalização de uma nova mentalidade pedagógica, necessária ao atendimento das exigências da sociedade (IMPERATORE; PEDDE, 2015, p. 8).

Por sua vez, Gadotti (2017, p. 4) ressalta que os desafios atuais para o cumprimento desse processo situam-se no campo da “superação de uma visão academicista da universidade, para que ela consiga sair de seus muros, integrando, interdisciplinarmente, os saberes das comunidades”.

Assim, a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação é um grande desafio, porém uma oportunidade de se universalizar e efetivar a extensão como um dos pilares indispensáveis no processo formativo das instituições de ensino brasileiras.

Na educação profissional de nível médio, as discussões sobre a extensão acontecem nas instituições que compõem a Rede Federal de EPCT e são resultantes da revisão dos projetos pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados⁴, proposta pelas recém-publicadas Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio⁵.

⁴ Cursos técnicos integrados ao ensino médio são aqueles cuja formação técnica e básica ocorre de forma articulada, numa perspectiva de formação humana integral, destinados aos concluintes do ensino fundamental e ao público da educação de jovens e adultos.

⁵ Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Proposta feita pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), órgão do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), às Instituições que compõem a Rede Federal de EPCT. Tais Diretrizes foram aprovadas no IF Sudeste MG por meio da Resolução nº 26/2018/CONSU, de 28/11/2018.

Tal revisão faz parte de uma série de Diretrizes, cujo objetivo prioritário foi a indução ao “alinhamento e prioridade na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio nas instituições da Rede” e a proposição de que estas instituições “assumam os cursos técnicos integrados como política fundamental de sua atuação” (CONIF, 2018, p. 15). E, entre as 23 Diretrizes propostas, há pelo menos três que garantem a discussão da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados, quais sejam:

[...] assegurar, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, atividades didático-pedagógicas que articulem ensino, pesquisa e extensão;
[...] garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, a Pesquisa e Extensão como princípios pedagógicos alinhados ao perfil de formação do curso, a fim de contribuir para a formação humana integral;
[...] implementar e consolidar o Plano de Permanência e Êxito (PPE) com vistas ao desenvolvimento de estratégias e ações efetivas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil, considerando os aspectos educacionais e psicossociais do estudante (CONIF, 2018, p. 15 e 16).

Trata-se, portanto, de um momento de importantes reflexões sobre as diversas questões que envolvem os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados, do qual a extensão é parte integrante. Ademais, para além das condutas apresentadas pelas Diretrizes Indutoras, a extensão é uma imposição legal para o processo educativo na Rede Federal de EPCT desde a sua criação, em dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

Conforme preconizado pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a extensão aparece tanto como uma das finalidades dos Institutos – artigo 6º, inciso VII – “desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica” (BRASIL, 2008, p. 5), como nos objetivos das Instituições vinculadas à Rede Federal de EPCT – artigo 7º, incisos IV e V:

IV – Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
V – Estímulo e apoio a “processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008, p. 5).

Cover (2014), ao analisar as práticas de extensão no ensino médio integrado como possibilidade de emancipação do estudante num contexto de formação humana e profissional, sinalizou para a necessidade de intensificar as discussões no sentido de fundamentar o trabalho no Ensino Médio Integrado a partir da tríade

ensino-pesquisa-extensão, como um fundamento para a construção de conhecimentos.

No entanto, segundo essa autora, trazer a extensão para o trabalho com a educação básica de nível médio exige redimensionar a ação pedagógica:

Exige tomada de decisão: como fazer isso? Podemos fazer de forma que contemple apenas alunos selecionados pelos projetos de extensão aprovados pelos editais da instituição. Ou, podemos buscar formas de proporcionar ao maior número possível deles essa experiência. Se temos muito presente na atualidade o desafio da integração, quem sabe a reinvenção de nossas práticas pedagógicas possa encontrar na extensão uma forma de renovar processos de aprendizagem (COVER, 2014, p. 17).

Assim, motivada pela contemporaneidade do debate, pela minha proximidade com a extensão – uma vez que atuo desde 2009 na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Viçosa – e também pela relevância do tema, busquei com este estudo propor uma reflexão sobre as potencialidades e desafios da inserção da extensão em currículos de cursos técnicos integrados.

Estudos realizados no Brasil revelam uma crescente valorização da extensão enquanto instrumento para a formação humana e para a transformação da sociedade e da própria instituição de ensino. Revelam, ainda, a necessidade de criar espaços pedagógicos que articulem a extensão ao ensino e à pesquisa e a indispensável participação docente nesse processo.

Observa-se que nos últimos anos a extensão vem conquistando “inegável aumento de visibilidade”, apesar de não ter recebido a mesma ênfase que o ensino e a pesquisa. Segundo Silva e Vasconcelos (2006, p. 121):

Enquanto a pesquisa e o ensino têm sido alvo de discussões que originaram elaborados sistemas de avaliação da produção científica e da qualidade dos cursos, a extensão universitária, por outro lado, não recebeu a mesma ênfase, nem sofreu as transformações necessárias em ritmo e intensidade pertinentes para acompanhar a evolução do ensino superior.

No entanto, esses autores alegaram que houve valorização da extensão, evidenciada pelo aumento de lançamentos de periódicos de divulgação, pela publicação de editais para financiamento de projetos de extensão e também pela criação do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Tal Congresso, que acontece a cada dois anos e teve a sua primeira edição realizada em 2002, na cidade de João Pessoa, e a última em 2021, na cidade de Belo Horizonte, vem desde então agregando “um público interessado em discutir os caminhos da extensão no Brasil e no mundo, constituindo-se em importante fórum de debates das

instituições comunitárias, privadas e públicas” (SILVA; VASCONCELOS, 2006, p. 121).

Além disso, Gasparotto *et al.* (2018, p. 3) ressaltaram o crescimento da “movimentação literária no âmbito das práticas e versando a indissociabilidade da extensão com a pesquisa e o ensino (evidenciadas nas diretrizes das universidades e escolas técnicas)”, o que confirma a valorização da extensão nos últimos anos.

Em relação ao papel da extensão na formação dos estudantes, estudos avaliaram positivamente a participação de acadêmicos dos diversos níveis e modalidades de ensino em atividades extensionistas. Seixas *et al.* (2008) asseguram que a atuação em projetos de extensão permite ao indivíduo participar ativamente da comunidade, por meio da oferta de conhecimentos e de assistência, tendo como principais retornos a obtenção de valores da cultura local, além da vivência e aperfeiçoamento profissional do participante. Ainda segundo esses autores, a formação profissional aliada à experiência em projetos de extensão proporciona estímulos cognitivos, afetivos, psicomotores e também de cidadania, permitindo, entre outros aspectos, a maior compreensão sobre questões éticas e desafios profissionais diante da aproximação com a sociedade.

Segundo Garces *et al.* (2018, p. 8), ao se estruturarem o ensino e a pesquisa a partir da realidade e das problemáticas sociais, propiciam-se espaços de reflexões que vislumbram a “integração entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecem o desenvolvimento de outras capacidades humanas, entre elas a consciência social, a criatividade, a solidariedade”. Isso contribui para que os estudantes possam “num exercício de cidadania e participação crítica e ética, pronunciar o mundo com compreensão e transformação”.

Após a influência freiriana, a extensão vem, ainda, se afirmando como um importante instrumento de transformação, tanto da sociedade quanto das próprias instituições de ensino. Serrano *et al.* (2019), ao analisarem os tensionamentos enfrentados pelas universidades brasileiras, principalmente as públicas, em relação à crise de valores vivida por essas instituições no seu processo de produção e difusão do conhecimento, ressaltaram que a extensão tem sido defendida por estudantes, professores, pró-reitores e pela sociedade em geral como a principal forma de intervenção da universidade na realidade social, especialmente a partir de 1960, com a concepção de extensão universitária popular.

Esses autores ressaltaram que a extensão, além demandar das instituições de ensino outras formas de pensar a realidade estudada, tem promovido uma série mudanças no modo como esses estabelecimentos de ensino tratam o conhecimento, ou seja:

Tem promovido o confronto entre os saberes científico e técnico com o saber popular, gerando conhecimentos que fogem aos modelos convencionais de produção, bem como, trazido novas formas de apropriação pela comunidade desses saberes, saindo do campo do puro empirismo para um empoderamento no encontro entre saberes científico e popular (SERRANO *et al.*, 2019, p. 205).

Na mesma direção, Gadotti (2017, p. 3) destacou que a extensão “realiza, por excelência, o sentido da universidade, já que tem uma função integradora e articuladora da vida universitária como um todo”. Destacou ainda que “a visão da extensão como espaço de disputa de um processo de mudança na prática acadêmica tem avançado nas últimas décadas”, o que, segundo esse autor:

Acendeu a esperança de uma renovação e revalorização da Extensão Universitária com base em práticas emancipadoras superando o enfoque eminentemente centrado na difusão de conhecimento acadêmico para uma inserção maior na realidade social e política brasileira (GADOTTI, 2017, p. 3).

No entanto, Gasparotto *et al.* (2018) advertem que a inserção da extensão no meio institucional requer estratégias que a torne efetiva, bem como uma estrutura curricular flexível que viabilize a participação do aluno em atividades de extensão, para que esta seja creditada como componente curricular.

Além disso, é necessário que o professor da educação profissional:

Seja capaz de criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho (KUENZER, 2008, p. 28).

Dessa forma, ao se conceber o docente como protagonista na construção e concretização de atividades didático-pedagógicas que garantam a efetividade da extensão como instrumento de formação, formulou-se a questão central colocada para este estudo: como os docentes do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais – Campus de Rio Pomba, doravante IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba, compreendem a extensão e o seu papel na formação de estudantes do Ensino Médio Integrado e na relação desta Instituição com a sociedade?

Cabe ressaltar que, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a elaboração de

documentos institucionais, no âmbito da educação, deve ser realizada de forma “coletiva e participativa, nos termos dos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB”, ou seja, preconiza-se a participação de toda a comunidade acadêmica na elaboração de documentos como projetos político-pedagógicos e planos de cursos (BRASIL, 2012, p. 5). Isso porque uma construção coletiva, participativa e democrática de documentos garante sua efetividade, e assim:

Mesmo havendo discordâncias de alguém em relação a algo nele consagrado, o fato de a decisão ser fruto de debates abertos, extensos, francos e aprofundados fará com que todos reconheçam que as decisões tomadas expressam a vontade e a compreensão coletiva e não o poder de algumas pessoas ou segmentos específicos (BRASIL, 2012, p. 59).

Assim, o objetivo deste estudo foi analisar a percepção de docentes do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba em relação ao conceito de extensão e o seu papel na formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado e na transformação da Instituição e da Sociedade.

Objetivou, ainda, esclarecer os desafios, limites e potencialidades da extensão no referido Campus, na perspectiva de contribuir com a estruturação de currículos compatíveis com a educação pretendida pela Rede Federal de EPCT, qual seja uma educação que vise instrumentalizar o estudante para a produção do conhecimento, intervenção social e inserção produtiva, de forma crítica e transformadora, compreendendo a extensão, tal qual o ensino e a pesquisa, como indispensável nesse processo de formação (BRASIL, 2008).

O Campus Rio Pomba pode ser visto como importante representante para estudos na perspectiva pretendida, pois está mobilizado em torno da revisão dos projetos pedagógicos de seus cursos técnicos integrados e em adiantado processo de adesão às recentes recomendações e normas de extensão tecnológica. Além disso, a dimensão da discussão do tema na Instituição abrange tanto a inserção da extensão nos currículos dos cursos superiores quanto as revisões dos projetos pedagógicos nos cursos técnicos integrados, envolvendo docentes que atuam, simultaneamente, nas duas modalidades de ensino.

Por fim, a partir dos dados levantados, propôs-se a elaboração de um *e-book* com o objetivo de contribuir com a compreensão acerca da extensão tecnológica, bem como incentivar a participação docente em projetos de extensão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A extensão, por meio de disposições legais, é parte integrante do processo formativo da Rede Federal de EPCT, requerendo para sua efetivação “ações integradoras do currículo que construam o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CONIF, 2013, p. 15). Tais ações devem estar alinhadas ao compromisso da Rede com a formação integral dos seus alunos no sentido de proporcionar a eles:

Experiências por meio das quais seja possível despertar o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho (CONIF, 2018, p. 11).

Assim, a extensão se configura como importante instrumento no fazer acadêmico da Rede, em todas as suas modalidades de ensino, na busca pela formação crítica, humanizada e emancipadora.

A partir do exposto, com o propósito de fundamentar processos de construção e consolidação de práticas educativas em extensão na modalidade do Ensino Médio Integrado, são apresentadas nos parágrafos subsequentes referências teóricas e metodológicas que fundamentam o Ensino Médio Integrado, a Extensão Universitária e as peculiaridades da Extensão Tecnológica.

Especificamente, são abordados o histórico, os princípios, os objetivos e as bases conceituais do Ensino Médio Integrado. Logo em seguida, faz-se uma apresentação cronológica dos marcos históricos e conceituais da extensão universitária no Brasil, demonstrando seus avanços e retrocessos nos contextos político, social e econômico do país. Em se tratando da extensão de um fazer em constante reformulação de seu conceito e de suas práticas, a terceira é dedicada à discussão dos diferentes modos de compreensão da extensão, de seus vários matizes e diretrizes conceituais e das concepções ideológicas que materializaram a extensão universitária brasileira ao longo de sua história e, no final, são abordados aspectos relacionados à extensão peculiar da Rede Federal de EPCT.

2.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: HISTÓRICO, OBJETIVOS, PRINCÍPIOS E BASES CONCEITUAIS

O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma das modalidades da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Caracteriza-se pela integração entre a educação técnica de nível médio e o ensino médio de caráter propedêutico e tem, segundo alguns autores, como Marise Nogueira Ramos, Maria Ciavatta, Dante Henrique Moura e Gaudêncio Frigotto, a perspectiva de modificar o quadro de dualismo estrutural, entre a educação profissional e a propedêutica, persistente no país.

Tal dualidade é resultante das relações sociais e de produção do sistema capitalista que, alicerçadas nas necessidades do capital, definiram as regras do sistema educacional. Segundo Costa e Machado (2020, p. 133-134):

Desde os tempos mais remotos, na Antiguidade Clássica, na Idade Média e no atual sistema capitalista, a estratificação social em estamentos e a estrutura de classes sociais definem as segmentações educacionais. Assim, a educação formal de trabalhadores passou a ser objeto de atenção apenas com a emergência do capitalismo por conta da necessidade do capital de realizar o controle da cidadania e fazer aumentar a produtividade da força de trabalho e, por conseguinte, incrementar seus rendimentos.

Assim, até o século XIX, a educação no Brasil era privilégio apenas dos filhos dos grandes proprietários de terras e era de caráter propedêutico. Para os demais, foi instituída a educação profissional a partir da criação do Colégio das Fábricas em 1809, numa perspectiva assistencialista, direcionada a órfãos e crianças abandonadas (COSTA; MACHADO, 2020).

Posteriormente, em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas a filhos de trabalhadores e com o objetivo de preparar operários para o exercício profissional, dando início, já nessa época, ao quadro social e educacional de dualidade entre a formação profissional e a formação geral (COSTA; MACHADO, 2020).

O primeiro sinal de resistência a essa dualidade foi, segundo Costa e Machado (2020), o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, ao preconizar que a criança deveria ser iniciada ao trabalho de forma natural. Contudo, nos anos de 1940, a Reforma Capanema reafirmou, com as suas Leis Orgânicas, a segmentação na oferta da educação geral e para o trabalho e, em 1971, a Lei nº 5.692 buscou-se, sem êxito, transformar toda a educação de nível médio em profissionalizante.

Nos anos de 1980, chegou-se a discutir sobre a necessidade de quebrar a dualidade estrutural do ensino brasileiro, cogitando uma proposta com o espírito da politecnia e da escola unitária, para fazer parte dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, essa proposta não obteve êxito, permanecendo na LDB de 1996 a educação profissional separada da educação básica. Nesta, a educação brasileira foi estruturada em dois níveis – educação básica e educação superior – e a “educação profissional aparece à parte, não sendo contemplada em nenhum dos dois níveis, demarcando a dualidade de forma bastante explícita” (COSTA; MACHADO, 2020, p. 135).

Posteriormente, o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que veio para regulamentar a nova LDB, explicita ainda mais a dualidade. Por esse Decreto, “[...] o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos passam a ser oferecidos de duas formas: concomitante e sequencial” (BRASIL, 2007, p. 19).

Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25) ressaltam que:

Enquanto os primeiros projetam de LDB sinalizavam a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 647/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

Porém, em 2004, foi estabelecido o Decreto nº 5.154/2004, um marco significativo na busca pela superação da dualidade educacional brasileira, que surge “num momento de profunda crise do ensino médio” (BRASIL, 2007, p. 24) e no auge da luta entre conservadores e progressistas:

De um lado, os conservadores lutando por uma educação/escola segmentada: profissionalizante, para a classe trabalhadora e científica, para a elite/burguesia. De outro lado, os progressistas: lutando por uma educação democrática, de base unitária, laica, politécnica, humanista, pública e gratuita, cujo objetivo é a superação da separação entre formação técnica para o trabalho e formação científica/geral para prosseguir nos estudos (ANDRIONI, 2017, p. 531).

Tal Decreto trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, mantendo as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, embora “numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção, porque contém os princípios de sua construção” (BRASIL, 2007, p. 24).

Segundo Costa e Machado (2020), formalmente, o Decreto 5.154/2004 estabeleceu as condições jurídicas, políticas e institucionais para a oferta do Ensino Médio Integrado, buscando consolidar a base unitária do ensino médio e abranger a diversidade da realidade educacional brasileira. Nesse sentido, objetivando proporcionar “uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental, para os filhos da classe operária *versus* formação acadêmica, para os filhos da classe média-alta e alta” (BRASIL, 2007, p. 25).

Outros instrumentos legais e iniciativas marcaram os processos de institucionalização e consolidação do Ensino Médio Integrado, como a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, possibilitando ao educando o acesso ao ensino médio integrado, como também a oportunidade de se preparar tanto para o exercício profissional quanto para a continuidade dos estudos e para a própria instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica em 2008; e a Lei nº 11.892, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, tanto na modalidade de Ensino Médio Integrado como nas modalidades de qualificação, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas (COSTA; MACHADO, 2020).

Também nesse contexto estão o Parecer nº 5/11, do Conselho Nacional de Educação, que postula que a educação no Ensino Médio deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores o acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos; a Resolução nº 6/2012, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reafirmando a possibilidade de oferta da educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada ao Ensino Médio; e, por fim, a Lei nº 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece como diretriz:

A formação para o trabalho e para a cidadania com ênfase nos valores morais e éticos e como meta “triplicar” as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (COSTA; MACHADO, 2020, p. 138).

Tais dispositivos foram importantes para o avanço de uma educação profissional de qualidade, no entanto, recentemente, vem sendo implementadas Medidas Provisórias, Projetos de Lei e Emendas à Constituição que, segundo Silva (2017), ferem e, ou, retrocedem as conquistas alcançadas até aqui, como: A Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; a nova Base Nacional Comum Curricular, de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica; a Emenda Constitucional nº 95/2016; o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016; e a Lei nº 13.451/17 e a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Juntam-se a esses dispositivos sucessivos cortes de verbas na pasta da educação e “projetos e programas de cunho capitalista neoliberal da atual política brasileira, que têm se colocado como desafios que ameaçam as conquistas da classe trabalhadora e dos educadores socialistas”. Além disso, tais medidas antissociais precarizam o trabalho docente, despolitizam o ensino, empobrecem o currículo e impedem a efetivação de uma educação emancipadora para os filhos da classe trabalhadora (SILVA, 2017, p. 321). Dessa forma, mantem-se um sistema educacional compatível com o modo de produção capitalista que, para sua manutenção, requer uma divisão social e técnica do trabalho. Asseguram Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1059) que:

[...] a divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa e que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital.

Essa relação dialética permite que forças presentes no próprio capitalismo possibilitem vislumbrar o Ensino Médio Integrado como travessia para uma sociedade mais justa e igualitária (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Também nessa direção, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43) defendem o Ensino Médio Integrado como ponto de partida para uma nova realidade, de tal forma que “o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação

mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino”.

Segundo esses autores:

Ter a educação básica de nível médio como direito social e universal é condição para a formação de trabalhadores que compreendam as mudanças da base técnica da produção e que sejam capazes de lutar por sua emancipação, o que significa praticar a formação profissional não como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

Nesse sentido, a “[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica” para que uma educação de qualidade se efetive para os filhos dos trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45), ou seja, o que se pretende é construir uma educação destinada a superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, ainda no Ensino Médio, visto que o Ensino Médio Integrado é aquele “possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável, em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Araújo e Silva (2017) ressaltaram o caráter político no qual está contida a proposta de Ensino Médio Integrado. Afirmaram que a busca por um Ensino Médio Integrado de qualidade, referenciada socialmente, não se limita a boas condições de trabalho e de estrutura, apesar de imprescindíveis. É necessário afirmar o caráter emancipatório do Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio Integrado, buscando, além da qualidade técnica, a qualidade política, porque é esta que transforma a realidade:

Ao se fortalecer a concepção de integração no Ensino Médio, o que se espera é garantir que as novas gerações sejam formadas com a necessária capacidade de compreender o mundo e as contradições que lhe são intrínsecas. Essa noção de totalidade do real, cuja complexidade é desafiante, só será alcançada pela racionalidade humana caso haja um modelo de formação que gere, nos indivíduos, um apreço pelo pensamento filosófico, pela criticidade, pela audácia e pela ação política. [...] Assim, é necessário superar o viés produtivista que subordina a escola aos interesses imediatos da produção. Ao mesmo tempo, deve-se garantir uma formação geral sólida para que todos os jovens do Ensino Médio possam ter acesso a uma educação republicana que visa formar em múltiplas dimensões (ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 9 e 11).

Enfim, a luta pela superação da concepção utilitarista do ensino médio e da educação profissional está posta como resistência ao capital, vislumbrando-se o

Ensino Médio Integrado como alternativa para superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, a fim de garantir ao estudante o direito a uma formação completa, que contribua na sua leitura do mundo e em sua atuação como cidadão (ANDRIONI, 2017).

A proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado, que pretende ser uma travessia para uma nova sociedade (mais justa e igualitária) e uma nova educação baseia-se em princípios da escola humanista como formação omnilateral, escola unitária e politecnia (PORTO JÚNIOR; RAMOS; LOPONTE, 2019).

Ao contrário da formação unilateral, que leva ao trabalho alienado, à divisão social do trabalho e às relações burguesas, o modelo omnilateral de educação, segundo o pensamento marxista, devolve ao homem a possibilidade de revolucionar sua postura e o seu pensamento diante das relações de dominação do capital, podendo, desse modo, modificar o quadro de desigualdades inerentes à sociedade capitalista.

A educação na perspectiva da omnilateralidade, que somente seria possível “numa sociedade que não a capitalista, livre das amarras que nos desumanizam”, foi introduzida no debate do Ensino Médio Integrado considerando as relações dialéticas inerentes ao próprio modo de produção capitalista (PORTO JÚNIOR; RAMOS; LOPONTE, 2019, p. 118). Introduziu-se, assim, o questionamento sobre a possibilidade de se ter, numa sociedade capitalista, uma educação correspondente aos interesses da classe trabalhadora, omnilateral a partir do programa de educação proposto por Karl Marx para essa classe, segundo o qual deveria compreender:

[...] Primeiramente: Educação mental [intelectual]. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p.1060).

A partir dessa concepção de educação emancipadora, o Ensino Médio Integrado busca uma formação que se aproxime da formação omnilateral, que:

[...] Abra caminhos de conhecimentos éticos, estéticos e corporais, para além dos conhecimentos das ciências naturais, das humanas e sociais, das linguagens e da matemática e do mundo do trabalho. Significa o alargamento do humano como animal cultural em todas as suas dimensões e potencialidades. Muito além das pregadas individualidades pós-modernas, o que se pretende é um conhecimento de si, do outro e do meio (PORTO JÚNIOR; RAMOS; LOPONTE, 2019, p. 118).

Por fim, Ramos (2008) reitera que o Ensino Médio Integrado deve possibilitar a formação omnilateral dos sujeitos, o que implica integração entre trabalho, cultura e ciência, dimensões fundamentais que estruturam as relações sociais humanas, numa perspectiva de formação integral, no sentido de completude, em que a educação seja um meio que permita uma leitura de mundo mais completa.

O conceito de Escola Unitária, sobre o qual está fundamentado o Ensino Médio Integrado, foi criado por Antônio Gramsci a partir do contexto social da Itália, que dividiu a escola em dois tipos: a clássica, destinada à classe dominante e aos intelectuais; e a profissional, destinada à classe instrumental, os operários (ANA; NOGUEIRA; BRITO, 2020). Dessa forma, Gramsci fundamentou seus estudos na busca pela superação da dicotomia entre o ensino clássico e o ensino profissional e entre a cultura geral e a cultura técnica nos processos de ensino e aprendizagem, propondo o modelo da escola unitária, entendida por ele como:

Uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2001, p. 33-34).

O modelo da escola unitária, debatido pelos estudiosos do Ensino Médio Integrado, tem a perspectiva de romper com a dualidade estrutural presente na educação brasileira, seguindo a proposta gramsciana de uma escola única, de formação humana e de base unitária, em que:

[...] a última fase (Ensino Médio) deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.) (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Assim, uma formação na perspectiva da “Escola Unitária” visa formar os trabalhadores de maneira integral, instrumentalizando-os para o exercício da profissão e o domínio das técnicas, dando-lhes acesso ao conhecimento geral produzido pela humanidade e preparando-os para serem os novos dirigentes da sociedade (RAMOS, 2008).

O conceito de politecnia, por sua vez, foi criado por Karl Marx em meados do século XIX durante o período da Revolução Industrial na Inglaterra (1780), na tentativa de compreender e intervir naquela nova realidade. Atualmente, esse

conceito tem sido trabalhado, principalmente, por autores ligados ao campo da Educação e do Trabalho, associado à perspectiva de Educação Integrada, e empregado como contraponto à pedagogia das competências (ANA; NOGUEIRA; BRITO, 2020).

Ao contrário do que se poderia sugerir a sua etimologia: o ensino de muitas técnicas (RAMOS, 2008, p. 3) compreende a politecnicidade como “uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”. Assim, ao se “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas, esse indivíduo poderá desenvolver diferentes modalidades de trabalho, compreendendo sua essência e caráter” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 42).

Segundo esses autores, a concepção de politecnicidade também diz respeito à educação voltada para a superação da divisão social do trabalho ou, conforme Saviani (2003, p. 136), à “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”, por meio da incorporação, no ensino médio, de “processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 42).

Saviani reitera:

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos e das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica (SAVIANI, 2003, p. 140).

Além dos princípios da escola humanista de educação (politecnicidade, omnilateralidade e escola unitária), o Ensino Médio Integrado vislumbra o currículo integrado, o princípio educativo do trabalho e a integração entre a formação geral e a formação técnica como importantes ferramentas na formação pretendida.

A partir de Lottermann e Silva (2016), compreende-se a proposta de currículo integrado inserida no campo das teorias críticas de currículos, tendo sua origem no ideal humanista e democrático da escola unitária.

Tanto no currículo integrado como no currículo pautado na pedagogia das competências, tem-se uma visão oposta às teorias tradicionais no que diz respeito ao tecnicismo e à transmissão de conteúdos. No entanto, a segunda entende os

conteúdos como aplicações práticas imediatas, preocupando-se com o problema do ensino fragmentado apenas no seu aspecto pedagógico, desconsiderando, diferentemente do que acontece com a teoria do currículo integrado, o caráter epistemológico, político e social dos conhecimentos construídos ao longo da existência humana (LOTTERMANN; SILVA, 2016).

Assim, o currículo integrado difere do currículo pautado na pedagogia das competências no sentido de não se distanciar da problemática social (não academicista) e da não adaptação do estudante à vida social (não imediatista), valorizando tanto o conhecimento teórico (público) como o conhecimento prático vivido (LOTTERMANN; SILVA, 2016).

Segundo Ramos (2011, p. 775-776), a concepção de currículo integrado formulada pelos educadores que defendem a proposta de Ensino Médio Integrado não somente incorpora contribuições sobre o tema, como também pressupõe a possibilidade de se pensar um “currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – como também para a superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras”. Um currículo assim pensado:

É uma relação entre partes e totalidade. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (RAMOS, 2011, p. 776).

Ana, Nogueira e Brito (2020, p. 5) afirmam que o currículo integrado tem como objetivo “compreender o conhecimento a partir do viés de uma visão global, promovendo a interdisciplinaridade” que, conforme Ramos (2011, p. 776), é um método que possibilita a “compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano”. Porém, essa autora ressalta que não se trata simplesmente da contextualização “dos conhecimentos científicos no trabalho e na cidadania”, aliás, segundo ela, “nem o trabalho é delimitado como contexto, nem este forma uma dualidade com a cidadania”. Tanto o trabalho como a ciência e a cultura são “dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo”.

Considerar o trabalho como princípio educativo significa compreendê-lo em seu duplo sentido:

a) Ontológico, como práxis humana e, então, como forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva (RAMOS, 2008, p. 8).

Ainda segundo Ramos (2008, p. 8):

Pelo sentido ontológico, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos e pelo sentido histórico, à medida que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

Assim, o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para a superação do “ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive” [...] e porque leva os estudantes à compreensão de que “todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros” (RAMOS, 2008, p. 8).

Ramos (2008) associou essa concepção de trabalho à concepção de ciência como “conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais”; e, nesse sentido, a ciência “conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos”. E a cultura, por sua vez, “deve ser entendida como as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras”, sendo, portanto, uma produção ética ou estética de uma sociedade (RAMOS, 2008, p. 8).

Esses preceitos, segundo Ramos (2011, p. 777), “organizariam a base unitária do ensino médio integrado, sendo ele profissionalizante ou não e, somente

com essa base, trabalho, ciência e cultura poderiam ser convertidos em contextos de formação”.

Essa autora afirma ainda que o ensino médio integrado à educação profissional, além de ter o trabalho como princípio educativo, o toma como contexto econômico-produtivo, a fim de preparar as pessoas para o exercício profissional nesse contexto (RAMOS, 2011, p. 777), ressaltando que:

Os processos de produção (de bens e serviços de toda ordem), como partes de uma totalidade que é a produção da existência humana, podem ser estudados em múltiplas dimensões, tais como econômica, produtiva, social, política, cultural, técnica, entre outras. Os conceitos “pontos-de-partida” para esse estudo convertem-se em conteúdos de ensino organizados nas diferentes áreas de conhecimento e disciplinas. O currículo integrado elaborado sobre essas bases não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições (RAMOS, 2011, p. 776).

Frigotto (2005, p. 60) afirma que o trabalho como princípio educativo “não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática e metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político”. No sentido ontológico, o trabalho é concebido na perspectiva de que “todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, tem a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida”. Portanto, é fundamental:

Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

Frigotto e Ciavatta (2012) ressaltam que a introdução do trabalho como princípio educativo em todas as instituições/relações sociais (escola, família, educação profissional) supõe recuperar para todos a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada, introduzindo nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista e a luta dos trabalhadores para garantir o direito à educação pública de qualidade para todos. Também, ressaltam que nas escolas o princípio educativo do trabalho ganha a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção:

Sob as necessidades do capital de formação de mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais, [...], mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 752).

Por fim, destaca Andrioni (2017, p. 537):

Entender o trabalho como princípio educativo significa entender que o homem é um sujeito histórico, vive em sociedade, cria e recria os meios de exploração e adaptação da natureza às suas necessidades, bem como organiza e reorganiza as formas de produção, inclusive a de exploração do homem pelo próprio homem.

Em relação à integração entre formação geral e formação técnica no Ensino Médio Integrado, Ciavatta (2005, p. 84) afirma que o objetivo é tal que:

A educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Dessa forma, no Ensino Médio Integrado os alunos terão acesso aos conhecimentos equivalentes à base nacional comum, referente ao nível de ensino, e aos conhecimentos específicos do curso técnico escolhido, unindo teoria e prática, preparação para prosseguir nos estudos e preparação para o trabalho (ANDRIONI, 2017).

2.2 MARCOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

A etimologia da palavra “extensão” é latina e significa ato ou efeito de estender, que, por sua vez, possui vários significados, como alastrar, espalhar, tornar mais amplo. Quando aplicada ao conhecimento, a extensão, de acordo com Marins (2016), assume certa grandiosidade, estendendo-se e alastrando-se para além da própria comunidade.

Como atividade das universidades, a extensão surge a partir da Revolução Industrial (século XIX), com a preocupação de contribuir com a comunidade e responder às suas demandas (SOUSA, 2010).

No Período Medieval, as universidades estavam voltadas para o ensino, e as mudanças desse formato ocorreram a partir da Revolução Industrial, quando a universidade medieval se transformou em universidade moderna, trazendo uma nova concepção de educação, com ênfase nas demandas do mercado (SOUSA,

2010). Nesse período, notam-se nas universidades europeias as primeiras preocupações com a prestação de serviços à comunidade (SANTOS, 2017).

Assim, a Extensão Universitária surge no século XIX, mais precisamente na Inglaterra, e, segundo Mirra (2009, p. 77):

A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão” a ser levado por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade. [...] Quase ao mesmo tempo outra vertente surgia em Oxford, com atividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza.

Posteriormente, segundo Paula (2013), ideias extensionistas surgiram em instituições de ensino de outros países como a Bélgica e a Alemanha e, por volta de 1890, os Estados Unidos. As Universidades Norte-Americanas inspiraram-se nas Universidades Inglesas, tanto em relação à sua ideia de extensão rural quanto de extensão universitária, mantendo a prestação de serviços como essência em suas atividades extensionistas (SOUSA, 2010).

Nas universidades Latino-Americanas, a inspiração veio do modelo espanhol inicialmente e, em seguida, do modelo francês, que servia como “[...] instrumento de solidificação da ordem vigente e não como agente de transformação” (SOUSA, 2010, p. 14). No entanto, ao contrário desse autor, Oliveira (2006) afirma que as instituições de ensino superior da América Latina foram influenciadas pelo modelo norte-americano, com a implantação de técnicas que promoveriam programas de desenvolvimento.

No Brasil, a prática de atividades de extensão universitária remonta ao início do século XX, coincidindo com a criação do Ensino Superior. Suas primeiras manifestações foram os cursos e conferências realizados na antiga Universidade de São Paulo, em 1911, e as prestações de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, desenvolvidas na década de 1920. No primeiro caso, a influência veio da Inglaterra e, no segundo, dos Estados Unidos (FORPROEX, 2012).

Assim, em 1911 aparecem os primeiros registros de ações de extensão no país, voltadas à educação continuada, à educação para as classes populares e à prestação de serviços, principalmente em áreas rurais (NOGUEIRA, 2005). Também foi nesse ano que se instaurou no Brasil a Lei Orgânica do Ensino Superior (Decreto nº 8.659), possibilitando às Instituições de Ensino Superior Brasileiras a ampliação de sua autonomia administrativa e dando início às Universidades Populares. Estas

buscavam responder às demandas da classe operária e pobre da população, por meio de cursos de extensão, tendo como primeira experiência de Universidade Popular, em 1917, a Universidade Livre de São Paulo, também considerada a primeira experiência de extensão no Brasil (GURGEL, 1986; BEMVENUTI, 2006).

Em 1918 surgiu o Manifesto de Córdoba (Argentina), considerado um dos maiores marcos para a história da extensão nas universidades Latino-americanas, que no Brasil inspirou o movimento estudantil nas décadas de 1940 e 1950. Tal movimento visava à retomada da universidade popular, da universidade para a comunidade pobre e do papel da extensão dentro das universidades. Papel esse que deveria ser o compromisso social e o compromisso com os problemas nacionais (GURGEL, 1986; BEMVENUTI, 2006; SOUSA, 2010).

Ainda segundo Sousa (2010), o Manifesto de Córdoba deixa registrado que é fundamental a participação da universidade na comunidade, para que haja a transformação social:

O Manifesto de Córdoba passou a influenciar efetivamente os discursos oficiais e as propostas dos segmentos componentes da estrutura universitária na questão da missão social da Universidade. Dessa forma, abriu espaços que possibilitaram uma Universidade mais crítica, com uma visão de instituição que mantivesse um compromisso com a Sociedade, na direção não só de seu desenvolvimento, mas também da sua transformação (SOUSA, 2010, p. 32).

No ano 1931, o Estatuto da Universidade Brasileira determinou que caberia à extensão divulgar, em benefício coletivo, as atividades técnico-científicas desenvolvidas pela universidade, a partir de cursos e conferências, com caráter educativo ou utilitário. Tal deliberação foi especificada ao longo do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931:

Art. 35. Nos institutos de ensino profissional superior serão realizados os seguintes cursos: [...] f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários.

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário.

§ 1º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimento úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

§ 2º Estes cursos e conferências poderão ser realizados por qualquer instituto universitário em outros institutos de ensino técnico ou superior, de ensino secundário ou primário ou em condições que os façam acessíveis ao grande público.

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

§ 1º De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extrauniversitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas (BRASIL, 1931).

Conforme Freire (2006), por esse decreto a universidade se coloca como detentora do saber e difusora do conhecimento, assumindo uma postura redentora, messiânica e, além disso, segundo Nogueira (2001), esse dispositivo legal trouxe nas entrelinhas o interesse em propagar ideias de uma classe hegemônica que se instalava no poder, sendo, portanto, uma forma de extensão manipuladora/domesticadora. Também nessa direção, Imperatore, Pedde e Imperatore (2015, p. 7) ressaltam que:

Quer sob a influência do modelo europeu de cursos e conferências, quer seguindo o padrão norte-americano de prestação de serviços, a extensão brasileira forja-se desarticulada das funções acadêmicas de ensino e pesquisa, com a finalidade de propagação dos princípios nacionalistas e assunção do compromisso social da universidade. Compreendida como instrumento disseminador das ciências, artes e letras, a extensão revela o autoritarismo da universidade em “estender” o conhecimento científico (e verdadeiro) a quem não sabe. Tais práticas, legitimadas no Estatuto das Universidades Brasileiras com o objetivo de difundir conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, destinava-se à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

Serrano (2013) considerou esse momento vivido pela extensão como um momento de postura inovadora, uma vez que a universidade se dedicou a transmitir à sociedade os conhecimentos adquiridos na academia. Contudo, ressalta que esse fluxo comunicativo se fez em via de mão única, isto é, da universidade para a comunidade, como se apenas ela detivesse o saber, reproduzindo o que Paulo Freire (1987) chamou de educação bancária, em que os considerados conhecedores depositavam seus conhecimentos naqueles considerados desconhecedores.

Em 1937, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), inicia-se um movimento que pressionou o governo para uma nova reforma da Educação brasileira (OLIVEIRA, 2006). No final da década de 1950 e início da de 1960, os universitários brasileiros organizaram movimentos culturais e políticos reconhecidos como fundamentais para a formação das lideranças de que carecia o país. Além disso, tais movimentos demonstraram forte compromisso social e buscaram uma atuação interprofissional, por meio de metodologias que possibilitavam a reflexão sobre suas práticas (FORPROEX, 2012).

Para Santos e Santos (2011, p. 213), o movimento estudantil “teve uma grande importância na discussão sobre a extensão universitária no Brasil, propondo constantemente novas formas de se conceber a universidade e reinventar a sua relação com a sociedade”.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 4.024/1961) abordou a extensão a partir da oferta de cursos a estudantes do terceiro ano do segundo grau, hoje Ensino Médio, os quais poderiam ser oferecidos nas instituições superiores ou nos colégios universitários, como forma de preparação dos alunos para os cursos superiores (CRUZ; NETA, 2019). Melhor explicando, apesar de ações como alfabetização de jovens e adultos, extensão rural e propagação da cultura terem marcado a história da extensão universitária no Brasil nesse período, concretizando ações em direção ao compromisso da universidade com as classes populares, de forma a instrumentalizá-las e conscientizá-las de seus direitos, a Lei 4.024/1961 trouxe em seu escopo ações que se resumem à oferta de cursos a estudantes regularmente matriculados e egressos (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015).

A partir do Golpe Militar de 1964, o governo, preocupado com a força dos movimentos estudantis, assume a extensão como uma de suas metas. Santos e Santos (2011) afirmam que:

[...] a intenção do Governo Militar era desestruturar o movimento estudantil, bem como usar a extensão como uma forma de controle social por parte do Estado, com a criação de projetos os quais apresentavam um viés basicamente assistencialista. Porém, esse processo fez com que o movimento estudantil começasse a ocupar outros espaços para tentar desenvolver as suas atividades e lutar contra a ditadura instalada dentro do país, utilizando para isso as associações de moradores, associações eclesiais de base e as próprias universidades, que serviram como abrigo e local de reunião para os estudantes universitários, os quais, naquele momento, eram reprimidos e perseguidos pelo Governo Militar (SANTOS; SANTOS, 2011, p. 215).

Conforme Nogueira (2001), esse foi um período em que as universidades foram tomadas pelo regime militar e suas ações reguladas por ele, assim como os movimentos de extensão, que foram desvinculados da lógica até então em vigor, passando à vigília (e censura) do Estado, tendo que cumprir um papel de legitimação do governo sob a proposta de elevar o nível de cultura do povo. No entanto, também foi um período em que o movimento estudantil e as universidades populares levaram seus estudantes para as comunidades, proporcionando a eles vivências, trocas e reflexões sobre as ações realizadas.

Assim, a Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968), que fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, referindo-se, de formas secundária e superficial à extensão, determinou que as instituições de ensino, por meio da extensão, estendessem suas atividades de ensino e os resultados de pesquisas à comunidade, a partir de cursos livres e da prestação de serviços (NOGUEIRA, 2005).

Realizada por estudantes, em caráter opcional e sem participação docente, a extensão manteve-se desarticulada das demais atividades acadêmicas, aproximando-se do modelo norte-americano de prestação de serviços. Suas ações eram realizadas por meio dos Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), Projeto Rondon e Campus Avançado, desvinculadas das universidades, tendo os estudantes como executores, de caráter esporádico e assistencialista (BEMVENUTTI, 2006; SOUSA, 2010).

Na década de 1970 cresceram os movimentos sociais, e as instituições de ensino superior, mesmo sendo um dos espaços de ação do regime militar, se posicionam como resistência a esse regime, tendo a extensão como instrumento de reflexão de suas ações com vistas a práticas que atendessem às necessidades das comunidades (NOGUEIRA, 2001).

Nessa década foi criada, pelos Ministérios da Educação e Cultura e do Interior, a Comissão Mista CRUTAC/MEC – Campus Avançado/MINTER, que tinha como atribuição propor medidas destinadas à institucionalização e fortalecimento da extensão universitária. Entre as propostas dessa Comissão, destaca-se a de criação da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE). Entre as primeiras produções da CODAE está o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, criado em 1975 e considerado a primeira política nacional de extensão universitária (NOGUEIRA, 2005).

No Plano de Trabalho de Extensão Universitária, sob a influência das ideias de Paulo Freire (1992), a extensão foi definida como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular, numa perspectiva sob a qual as camadas populares deixam de ser o objeto para se tornarem os sujeitos da ação extensionista, denotando, assim, avanços significativos em relação à noção de extensão universitária construída na década anterior (NOGUEIRA, 2005).

Nesse sentido, o Plano de Trabalho de Extensão Universitária constituiu-se num marco para a extensão universitária, superando a visão tradicional de extensão enquanto realização de cursos e prestação de serviços. Dessa forma:

A prática extensionista transitou [...] do enfoque de difusão do conhecimento para o de inserção na realidade socioeconômica, política e cultural do País, absorvendo as contradições advindas da sociedade e oferecendo, por meio de suas ações, respostas que contribuíssem para a transformação social. Nesta configuração, a extensão universitária fortaleceu-se e ganhou visibilidade (FOREXT, 2013, p. 7).

Além disso, segundo Nogueira (2013), foram disponibilizados recursos para financiamento de projetos e para atividades de capacitação, com treinamentos e seminários, no entanto o controle e o poder de decisão foram mantidos nas mãos do MEC, cabendo às universidades apenas a execução das atividades.

Em 1979, a CODAE foi extinta e, como resultado, todas as mudanças propostas para a extensão universitária ficam sem continuidade, e as universidades perdem a coordenação interlocutora junto ao MEC (NOGUEIRA, 2013).

Com os movimentos de redemocratização do país, nos anos de 1980 emergem as discussões sobre a autonomia universitária, sobre o papel da universidade e seu compromisso com as classes menos favorecidas, bem como sobre o entendimento da extensão universitária como aquela que possibilitará o cumprimento da missão social das universidades (NOGUEIRA, 2013).

Assim, em 1987, foi organizado pelas universidades públicas brasileiras o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão, com o propósito de discutir o conceito de extensão universitária, sua institucionalização e financiamento. Nesse encontro, foi criado e implantado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que passou a capitanear as discussões sobre a extensão universitária, a proposição de diretrizes e a interlocução com o Ministério da Educação (MEC).

Tais discussões foram fundamentadas na função social da universidade a partir da conciliação de objetivos acadêmicos e comunitários, na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, no caráter interdisciplinar da ação extensionista, na necessidade de institucionalização da extensão nas universidades e no próprio MEC, no reconhecimento do saber popular, na valorização da troca de saberes entre universidade-sociedade e na necessidade de financiamento estatal da ação extensionista (NOGUEIRA, 2005).

Nesse sentido, o conceito de extensão universitária foi aprimorado, passando à seguinte formulação:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico.

No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987).

Essa conceituação trouxe a extensão universitária como processo educativo e científico, pois, ao realizarem-se ações de extensão, também é produzido conhecimento. Um conhecimento que visa à relação transformadora entre a universidade e a sociedade, proporcionando a troca de saberes.

Enfim, na década de 1980, proliferaram-se atividades extensionistas nas mais diferentes modalidades, como: eventos culturais e cursos de aperfeiçoamento, venda e prestação de serviços e projetos de ação comunitária. Os cunhos emancipador e assistencialista conviveram simultaneamente, e paulatinamente emerge o cunho mercantilista (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015).

Passados 20 anos da Reforma de 1968, a autonomia universitária e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão são estabelecidos no texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, passando a extensão a fazer parte dos pilares do Ensino Superior brasileiro (BRASIL, 1988).

Magalhães (2007) afirma que o princípio da indissociabilidade é um avanço, pois não há como a universidade interferir na comunidade de forma efetiva se ela não for capaz de dialogar sobre as necessidades da região em que está inserida, e isso só se faz por meio da pesquisa, da extensão e do ensino contextualizado.

Também no sentido da contextualização, as Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam a necessidade de inserção dos estudantes na realidade social, tanto para o reconhecimento dos ambientes de atuação como para se perceberem como cidadãos e agentes transformadores (SANTOS, 2017).

Ainda, segundo Santos (2017, p. 32):

Com as mudanças nas concepções pedagógicas das universidades, percebem-se várias mudanças no interior das universidades, como: um novo conceito de sala de aula, o modelo de verticalização do ensino é rompido, novas metodologias de aprendizagens são inseridas, inserção de estágios durante os cursos de graduação, democratização do saber, ampliação do acesso e, também, há uma preocupação com a formação dos sujeitos para além da técnica, preocupa-se com sua formação cidadã.

Em 1996, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), coube à extensão a seguinte referência:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: [...] VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [...] IV- de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: [...] IV – programação das pesquisas e atividades de extensão (BRASIL, 1996).

Segundo Serrano (2013, p. 11), diferentemente do que se esperava, a LDB não contribuiu muito para a melhoria da qualidade da extensão universitária, à medida que apresentou os cursos de extensão como o mecanismo de acessibilidade ao conhecimento gerado nas instituições. Além disso, Oliveira (2006) ressaltou que a referida legislação não previu a criação de colegiados próprios para decidir acerca das ações de extensão, ficando tal incumbência a cargo dos colegiados de ensino e pesquisa.

No ano 1999, o FORPROEX instituiu o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNExt) com o objetivo de promover a Política Nacional de Extensão Universitária. O Plano enfatizou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ressaltou a extensão como processo acadêmico definido e efetivado a partir das exigências da realidade, sendo indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade (FORPROEX, 2012).

O PNExt, conforme Serrano (2013), ressignificou a extensão em uma perspectiva cidadã, remetendo pensar a universidade com três funções: a função acadêmica, fundamentada em bases teórico-metodológicas; a função social, que promove a organização social e promoção da cidadania e a função articuladora do saber e do fazer da universidade com a sociedade. Compreende-se, assim, uma extensão a serviço da transformação, da emancipação e da democracia,

desenvolvida por meio do diálogo e do respeito às culturas locais. Uma extensão que visa realizar uma práxis integrada à interdisciplinaridade, sintonizada com os novos conhecimentos e com as demandas sociais.

No ano 2012, o FORPROEX apresentou a Política Nacional de Extensão Universitária com o objetivo de dar materialidade ao compromisso das universidades com a transformação da universidade pública, de forma a torná-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia. Nela foram reafirmados os objetivos pactuados ao longo da existência do FORPROEX, muitos deles formalizados no PNExt, aos quais foram acrescidos outros necessários ao enfrentamento de novos desafios e aproveitamento de novas oportunidades, tendo em vista o contínuo fortalecimento da extensão universitária.

Além disso, o referido documento apresentou as diretrizes para as ações de extensão universitária: interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, impacto na formação do estudante, impacto e transformação social e indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, sendo a última a responsável por apresentar as questões referentes à flexibilização curricular para os discentes e a atribuição de créditos acadêmicos para a extensão.

Assim, conforme ressaltado na Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012, p. 10):

No início da década de 2000 a Extensão Universitária já havia adquirido significativa densidade institucional, no que se refere à Constituição de 1988, à legislação federal e às regulamentações do FORPROEX. Estava superada a concepção de que a Extensão Universitária seria simplesmente um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou seminários; de prestações de serviços, tais como assistências, assessorias e consultorias; ou de difusão de conhecimento e cultura por meio de eventos diversos e divulgação de produtos artísticos.

A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública.

Ressalta-se ainda que os dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE) trouxeram como meta a inserção da extensão nas grades curriculares dos cursos de graduação. O PNE (2001-2010) estabeleceu “uma reserva mínima de 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior do país, para a atuação dos estudantes em atividades de extensão” (BRASIL, 2001). Da mesma forma, o

PNE (2014-2024) deliberou que se “assegure, 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).

E, por fim, ressalta-se a Resolução nº 7, de 18/12/2018, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu o prazo para adequação das Instituições de Ensino Superior a reserva de créditos para a extensão deliberada pelo PNE (2014-2024).

Segundo Imperatore *et al.* (2015, p. 2):

A presença dessa estratégia no PNE desvela uma transição paradigmática no ensino superior brasileiro a partir da reconexão social das Instituições de Ensino Superior, da ressignificação do ensino superior e do reconhecimento da extensão como função acadêmica integrada ao currículo.

No entanto, segundo Resende *et al.* (2017), apesar de essa estratégia possibilitar a compreensão dos currículos como um fenômeno que não pode ser distanciado da realidade, existe uma grande preocupação com soluções simplistas que privilegiam o aspecto meramente quantitativo do cumprimento da meta.

A Resolução 07/2018 definiu a extensão na Educação Superior como:

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. 1-2).

Por essa concepção, a extensão busca proporcionar e qualificar uma aprendizagem ativa e cidadã aos estudantes, assim como uma interação dialógica efetiva com os demais setores da sociedade, que proporcione a construção de saberes e práticas transformadoras (BRASIL, 2018).

Enfim, apesar dos avanços em termos de institucionalização, concepções e metodologias relativas à extensão universitária, tem-se ainda um longo caminho a percorrer, tendo em vista os objetivos que se pretende alcançar e os desafios no âmbito das próprias instituições de ensino superior (FORPROEX, 2012).

2.3 AS CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO NO BRASIL

O conceito e as práticas de extensão encontram-se em profunda reformulação tanto no Brasil quanto em outros países (FARIA, 2001):

As críticas dirigem-se tanto a práticas assistencialistas quanto a sua submissão ao mercado: questiona-se, sobretudo, a Extensão Universitária como prática separada do ensino e da pesquisa e a própria existência de pró-reitorias distintas. O que é promissor nesse debate é que a questão da Extensão Universitária está posta hoje e os caminhos estão abertos para que ela seja revalorizada como essencial para um projeto de universidade e de sociedade (GADOTTI, 2017, p. 4).

Filho e Silveira (2010), fazendo resgate histórico da extensão no Brasil, relatam que ela é compreendida de três modos diferentes: como forma de socialização do saber, como prestação serviços e como prática acadêmica.

Como forma de socialização do saber, as atividades de extensão do Brasil no século XX seguiram a tendência das universidades europeias do século XIX, no sentido de disseminação dos conhecimentos técnicos produzidos pelas universidades. Assim, houve uma tentativa de se criarem no Brasil “universidades que pudessem propagandear seus feitos e sua ciência, sempre com o intuito de fazer valer uma cultura acadêmica que se estabelecia como sinônimo de progresso do país, de conhecimento douto e de saber positivo”. Essa tendência de divulgar a “cultura do saber erudito produzido na universidade não incluiu os saberes populares e a participação de classes sociais menos favorecidas, provocando distanciamento da universidade com a sociedade em geral” (FILHO; SILVEIRA, 2010, p. 2).

A segunda forma é a ideia de que a extensão deveria ser incorporada nas universidades como prestação de serviço para resolver os problemas sociais. Nessa, a extensão é compreendida numa perspectiva de levar serviços à comunidade na tentativa de proporcionar melhoria e desenvolvimento social. Permanece, portanto, a vertente de que a universidade deveria resolver os problemas da sociedade sem, contudo, inserir nos processos formativos a problematização a partir de contextos reais, fazendo da comunidade um mero “laboratório” das ações propositivas da universidade (FILHO; SILVEIRA, 2010).

Na terceira forma, há um avanço das discussões a partir das iniciativas realizadas no interior das próprias universidades, no sentido de pensar a extensão “de modo curricular, articulada com a comunidade, interdisciplinar e a partir da própria comunidade”, o que amplia as ações de extensão que valorizam o conhecimento da comunidade, seus saberes, suas percepções de mundo, bem como seus valores éticos e estéticos (FILHO; SILVEIRA, 2010, p. 5). Tem-se, portanto, um avanço na concepção de extensão universitária no sentido da troca de

saberes, da democratização do conhecimento e da participação da comunidade na universidade.

No entanto, Filho e Silveira (2010, p. 13) ressaltam que, a partir de análises das concepções e ações de extensão constantes em documentos oficiais de algumas universidades, pôde-se verificar que as instituições iniciaram a inclusão das atividades de extensão em suas matrizes curriculares como um “apêndice à formação profissional”, o que pode ser explicado pela precariedade do “entendimento sobre o que seja a própria extensão e a sua institucionalização nas universidades”.

Serrano (2013, p. 1), por sua vez, afirma que o conceito de extensão, ao longo de sua história nas instituições brasileiras de ensino, principalmente as públicas, passou por vários matizes e diretrizes conceituais: “da extensão cursos, à extensão serviço, à extensão assistencial, à extensão ‘redentora da função social’, à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à extensão cidadã”. Dessa maneira, analisando historicamente as práticas da extensão, encontram-se momentos expressivos em sua conceituação e prática: o modelo da transmissão vertical do conhecimento, a ação voluntária sociocomunitária, a ação sociocomunitário-institucional e o acadêmico-institucional.

A partir da crítica feita pelo educador Paulo Freire (FREIRE, 2006) ao processo verticalizado, que “coisifica” o homem, Serrano (2013, p. 2) apresenta este primeiro momento da extensão como um momento “autoritário da universidade, que desconhecendo a cultura e o saber popular, apresentava-se como detentora de um saber absoluto, superior e redentor da ignorância” e, segundo Rocha (2001), esse modelo de prática pedagógica verticalizada foi espelhado nas universidades europeias.

O segundo momento está fundamentado no pensamento de uma “extensão universitária processual, comprometida com mudanças sociais, com vínculos ideológicos e pensada a partir da militância política dos docentes e discentes”, sendo uma de suas grandes diretrizes a abertura ao diálogo (SERRANO, 2013, p. 4):

Se antes a Universidade abria-se de forma autoritária, verticalizada, “coisificando” o homem, as Universidades Populares e o Movimento Estudantil tratam de iniciar a construção do diálogo como princípio de trabalho da extensão universitária, ou seja, o reconhecimento da capacidade do outro de construir relações com outros e com o mundo (SERRANO, 2013, p. 6).

Segundo Santos (2017), os fundamentos deste momento foram motivados pelo Manifesto de Córdoba, abrindo espaços que possibilitaram uma universidade mais crítica, com uma visão de instituição que mantivesse o compromisso com a sociedade na direção não só de seu desenvolvimento, mas também da sua transformação (SOUSA, 2010).

A crítica a esse momento, a partir das concepções de Paulo Freire, dirige-se à “falta de método, à falta da releitura da realidade modificada, e isso dentro de uma perspectiva sociocultural e na relação consciência/mundo”. Entretanto, vários conceitos e ideia-força podem demonstrar os “avanços desses movimentos em extensão, como: a dialética, a utopia, o respeito à cultura local, o compromisso com as mudanças” (SERRANO, 2013, p. 6), revestindo-se a extensão da horizontalidade, de (re)conhecimento da cultura das comunidades e assumindo-se um compromisso com as mudanças.

O terceiro momento, a ação sociocomunitária-institucional, nasce da normatização/institucionalização da extensão centrada na forma de cursos e difusão do conhecimento. Nesse movimento, cuja natureza institucional não usufruía de vínculos com as universidades e cuja prática sociocomunitária não era sistemática, nem sistêmica, “os estudantes eram levados a conhecer apenas parte da realidade trabalhada e não estabeleciam vínculos mais permanentes com o local”. Permanece, portanto, uma extensão universitária verticalizada, antidualógica e manipuladora (SERRANO, 2013, p. 8-9).

Segundo Santos (2017), esse modelo foi formalizado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931, com a normatização de uma extensão universitária que consistiria na realização de ações que difundissem conhecimentos considerados importantes e úteis, tanto para a vida do sujeito quanto para a sociedade, que propagassem os pensamentos e princípios de interesse nacional, assim como buscassem apresentar soluções para questões sociais emergentes. Tal modelo permaneceu até os anos de 1960, contudo não impediu que as ações de extensão fossem além, acendendo para experiências de educação de base e envolvendo-se com as mudanças sociais que aconteciam no Brasil (MARTINS, 2008).

O quarto, e último momento, o acadêmico institucional, teve início com as concepções de Paulo Freire em relação à universidade autônoma e transformadora

que, mesmo tendo sido proibidas no Brasil, passaram a fundamentar os conceitos e as práticas de extensão nas instituições de ensino brasileiras (SANTOS, 2017).

Esse momento foi marcado ainda pela instalação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que conceituou a extensão, inserindo-a no campo acadêmico e dando início à discussão sobre a indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos, a desmistificação da extensão universitária como militância política, os conceitos da troca, da extensão como via de mão dupla e da extensão como produção de conhecimento (SERRANO, 2013, p. 10).

Em outro estudo sobre as concepções e práticas de extensão presentes no Brasil, Jezine (2004) apresentou três concepções ideológicas sob as quais materializaram a extensão universitária brasileira: a assistencialista, a acadêmica e a mercantilista.

A primeira, sob a ótica de atendimento das demandas sociais por meio da prestação de serviços/assistencialismo, caracteriza-se por programas e ações esporádicas nas comunidades, objetivando a resolução (imediate, superficial e paliativa) de problemas sociais. A segunda concepção, formulada no cerne dos movimentos sociais, vê a possibilidade de uma ação transformadora da sociedade a partir da relação universidade/extensão universitária – sociedade. Já a terceira concebe as ações extensionistas como atendimento às demandas advindas da sociedade, como expectativa de prestação de serviços, tornando a política extensionista uma política mercantilista de balcão e captação de recursos.

É importante apontar a pertinência da concepção acadêmica de extensão com a proposta do Programa Nacional de Educação 2014-2024 e o compromisso em promover a integração da extensão ao currículo sem corromper seu sentido epistemológico, sua essência crítico-subversiva e sua lógica interdisciplinar (IMPERATORE, 2015).

De modo geral, vários foram os momentos históricos e os movimentos que marcaram a concepção e práticas de extensão nas instituições brasileiras, entretanto, conforme afirma Gadotti (2017, p. 3), “a práxis extensionista continua desvinculada da função acadêmica”. Assim:

Historicamente, aquilo que ocorre no âmbito da universidade brasileira e não é caracterizado como ensino regular ou pesquisa, é definido como extensão. Por isso, temos a extensão como curso não regular, a extensão como serviço e prestação de serviço, a extensão efêmera como assistência,

a extensão como responsabilidade social e a extensão como ação política (ASSUMPÇÃO; LEONARDI, 2016, p. 462).

Gadotti (2017, p. 3) afirma ainda que em muitos casos, em que a extensão foi assumida como prestação de serviços de caráter assistencial ou mercantil, “entraram em confronto os paradigmas opostos da extensão – um mais popular e outro mais elitista, que deram origem a diferentes concepções e práticas da extensão”; e que a extensão definida como “via de mão dupla é difícil de ocorrer na prática”, como também tem sido limitado o avanço do papel inovador de uma extensão capaz de “promover a interação transformadora entre a universidade e a sociedade”, devido ao “ranço conservador e elitista presente nas estruturas de algumas universidades”. Segundo esse autor, “o Brasil de hoje combina traços de seu passado conservador e autoritário com as inovações institucionais forjadas na luta pela redemocratização”.

Enfim, trata-se de um cenário de construção e reconstrução da extensão, de dispersões teóricas e práticas sobre o referido tema, em que estão em debate o processo de curricularização da extensão no ensino superior e a reformulação dos projetos pedagógicos nos cursos técnicos integrados nos institutos federais.

2.4 A EXTENSÃO TECNOLÓGICA

A partir de 2008, o Fórum de Dirigentes de Extensão (FORDIREX)⁶ e, posteriormente, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão ou Cargos Equivalentes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT)⁷ deram início a uma série de reflexões e debates que resultaram na produção de diversos documentos e propostas, cujo objetivo foi construir e sistematizar as atividades extensionistas na Rede Federal de EPCT, sob as premissas da nova Institucionalidade que passaria a incorporar a Educação Profissional, o Científico e o Tecnológico (CONIF, 2013).

Assim, o FORDIREX elaborou em 2012 a *Carta de Alagoas*, considerado o documento precursor da *Extensão Tecnológica*, “contemplava os princípios técnicos,

⁶FORDIREX – Fórum de Dirigentes de Extensão: órgão assessor do Conselho dos Diretores de Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), que a partir do ano 2008 passa a aglutinar novos representantes da Extensão das demais Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

⁷FORPROEXT – Fórum de Pró-Reitores de Extensão ou Cargos Equivalentes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: órgão assessor do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), instituído no ano 2009.

científicos e filosóficos para definir a extensão na Rede Federal de EPCT”, propondo, assim, políticas de Extensão na Rede” (CONIF, 2013, p. 5). E, em 2013, o Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF) publicou, por meio de sua Câmara de Extensão, um conjunto de artigos, de diferentes autores, sob o título de “Extensão Tecnológica – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, que:

Apesar de não terem a pretensão de ser um documento finalístico de diretrizes para as Políticas de Extensão na Rede, constituíram-se numa densa e rica proposta teórica e metodológica para o processo de construção e consolidação do fazer acadêmico da Extensão na Rede Federal de EPCT no Brasil (CONIF, 2013, p. 7).

Tal publicação buscou, entre outros objetivos, delinear as novas atribuições da extensão na Rede, bem como propor um caminho para a consolidação desse fazer acadêmico, a partir de ações solidamente construídas nos seus 100 anos de história e de relação com a sociedade brasileira. Buscou, ainda, dar a cientificidade necessária para a avaliação dos programas, projetos e atividades já desenvolvidos pela Rede, de modo que os resultados pudessem ter a reprodutibilidade em outras instituições (CONIF, 2013).

Assim, ao tratar de políticas de extensão que poderiam contribuir com o desenvolvimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais nos contextos local, regional e nacional, Galli *et al.* (2013) recomendaram a estruturação de ações e políticas, amplamente regulamentadas pela Lei nº 11.892/2008, quais sejam:

[...] estruturar na Rede programas de extensão voltados ao empreendedorismo, associativismo, cooperativismo e incubação de empreendimentos. [...] Os âmbitos a serem abrangidos compreendem as áreas de cultura empreendedora por meio de empresas juniores, economia solidária, economia criativa e esportes (GALLI *et al.*, 2013, p. 22).

Recomendaram, ainda, o protagonismo da extensão em prol da sustentabilidade, ou seja, como eixo orientador de suas atividades, a extensão deve atuar “sobre os problemas suscitados não apenas pelas necessidades econômicas, mas, também, sociais, ambientais e culturais, considerando as singularidades de cada região” (GALLI *et al.*, 2013, p. 22).

Ao tratar de políticas de extensão que promovam a integração com o mundo do trabalho, Secco *et al.* (2013) sugeriram ações como: observatório do mundo do trabalho, acompanhamento de egressos, estágio, projetos sociais voltados para a geração de emprego e renda e para a prestação de serviços tecnológicos, projetos de empreendedorismo, visitas técnicas e gerenciais e eventos de integração.

Esses autores alertaram para o risco da “profissionalização com vistas, exclusivamente, ao mercado de trabalho”, esclarecendo que, apesar da imprescindibilidade da interação com o mercado de trabalho em razão da carência de mão de obra qualificada em nosso país, a extensão deve contribuir com a educação profissional no sentido de “extrapolar os ditames mercadológicos e proporcionar uma formação que dialogue com o universo multifacetado do mundo do trabalho do qual o mercado é apenas parte constitutiva” (SECCO *et al.*, 2013, p. 41).

Por fim, ressaltaram a importância da extensão para a articulação com o mundo do trabalho e para a retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem e, nesse sentido, relataram:

A extensão nos institutos federais representa, pela sua essência, importante estratégia de articulação com esse cenário diversificado, composto por diferentes atores sociais que constroem e reproduzem histórica e culturalmente sua existência por meio do trabalho. [...] Compreender a dinâmica das relações que se processam no mundo do trabalho representa campo fértil da ação extensionista, como subsídio indispensável para a retroalimentação dos processos de ensino e pesquisa, e que desemboca no planejamento das políticas institucionais (SECCO *et al.*, 2013, p. 32 e 41).

Em relação às propostas de políticas de extensão que possibilitem a Inclusão Social, Tecnológica e Produtiva, Filho *et al.* (2013, p. 44) ressaltaram que a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos por parte dos Institutos deve ser realizada a partir de processos educativos e investigativos de “geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas capazes de atender às demandas sociais e às peculiaridades regionais, impactando de forma positiva a vida em sociedade (FILHO *et al.*, 2013, p. 54).

Ressaltam, ainda, que o Instituto deve promover o acesso ao conhecimento produzido de forma ampla, especialmente às populações em vulnerabilidade social, como forma de “possibilitar o acesso à educação profissional e à elevação da escolaridade, de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica da região” (FILHO *et al.*, 2013, p. 44).

Nessa perspectiva, a Inclusão Social, Tecnológica e Produtiva, enquanto ação extensionista, ganha espaço e se consolida no âmbito da Assistência Estudantil e em programas ou projetos como Mulheres Mil, CertiFIC, PRONATEC, PROEJA FIC, FIC, amplamente respaldados pela Lei nº. 11.892 (FILHO *et al.*, 2013).

Dessa forma, a extensão:

Ao integrar-se às ações de ensino e de pesquisa visando atender às demandas da população, consolida a formação de um profissional cidadão e se credencia junto à sociedade como espaço privilegiado de produção e

difusão do conhecimento na busca da superação das desigualdades sociais (FILHO *et al.*, 2013, p. 44).

Ao tratar da Política de Cultura na Extensão, Oliveira *et al.* (2013) apresentam os diversos meios culturais aos quais os Institutos Federais estão inseridos, bem como o papel deles em relação à comunidade local. Preconizaram que a atuação dessas instituições aponte no sentido de participação e estímulo à cultura e, onde for possível, nas definições e ações da política cultural dos municípios, a fim de apoiar a construção plena da cidadania cultural no local em que estão inseridas.

Esses autores alertaram que as ações extensionistas de cunho cultural sejam estruturadas para além de eventos pontuais e específicos, como mostras, exposições, oficinas, cursos, *workshops*, palestras, programas de difusão cultural. Isso porque, uma vez que a territorialidade e cultura estão intrinsecamente relacionadas, a extensão deve também promover a integração e a troca cultural com a comunidade, a revitalização do patrimônio histórico e cultural dos lugares de atuação da instituição, bem como o estímulo à criação de espaços de arte e cultura.

Considerando a fundamental base dialógica da extensão, os autores recomendaram ainda que “as ações em cultura valorizem as manifestações culturais populares como fonte de saber e conhecimento, identidade cultural e formação integradora de cidadania” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 57). Ressaltaram, por fim, que o emprego de atividades culturais nas instituições de ensino é um grande aliado no processo de formação educacional, para eles:

A realização de atividades culturais extensionistas no cotidiano da instituição contribui diretamente para o desenvolvimento estético e cultural dos discentes, amplia o repertório artístico e facilita a comunicação com o mundo, com a vida. A cultura amplia a percepção do mundo, assim como as possibilidades de atuar nele, de forma consciente, crítica e expressiva (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 60).

Em 2015, com o objetivo de orientar a política de extensão das instituições que compõem a Rede, foi publicado um documento denominado *Contribuições para a política de extensão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*. Nesse documento, o conceito de extensão tecnológica foi definido como sendo “um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade” e tendo como pressupostos “a interação dialógica e transformadora com a sociedade, em articulação com o ensino e a

pesquisa, contribuindo para o processo formativo do educando”, envolvendo, necessariamente, a comunidade externa (FORPROEXT, 2015, p. 2).

O documento trouxe ainda uma classificação das ações de extensão tecnológica (programas, projetos, cursos, eventos e prestações de serviços, além de estágios e acompanhamento de egressos). E, seguindo a sistematização realizada pela Rede Nacional de Extensão das Instituições de Ensino Superior (RENEX), trouxe as *Áreas Temáticas da Extensão* (Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho) e as 53 diferentes *Linhas da Extensão*, que podem estar ligadas a qualquer uma das Áreas Temáticas (FORPROEXT, 2015).

Enfim, as sistematizações apresentadas, mas não exclusivamente estas, pautadas nas especificidades da educação profissional, científica e tecnológica, criaram as condições favoráveis para uma base comum da extensão tecnológica na Rede, bem como contribuíram com a criação de parâmetros que propiciassem o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras, que articulassem a extensão com o ensino e com a pesquisa.

Tem-se, portanto, na atualidade do ensino médio profissional integrado ao nível médio, o desafio da reinvenção/construção de ações integradoras do currículo que construam o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas à formação humana e integral dos estudantes (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015).

3 METODOLOGIA

Com o objetivo de retratar as percepções de determinado grupo de docentes em relação às concepções e práticas da extensão tecnológica e à sua inserção na educação profissional de nível médio, este estudo abordou, de formas qualitativa e quantitativa, o tema pesquisado.

Segundo Minayo (2001, p. 14), a pesquisa qualitativa:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Já a pesquisa quantitativa, segundo Richardson (1989), caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento destas, utilizando técnicas estatísticas, das mais simples às mais complexas.

Minayo (2001) afirma que as abordagens quantitativas e qualitativas, empregadas de forma complementar numa pesquisa científica, podem enriquecer a análise, a interpretação dos dados e as discussões finais. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser apoiada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, possibilitando obter resultados aprofundados e abrangentes. Isso considerando que dados quantitativos trazem os números que comprovam os objetivos gerais da pesquisa, enquanto dados qualitativos possibilitam melhor compreensão das informações, procurando compreender o fenômeno a partir do ponto de vista de cada pessoa.

Também nessa direção, Moreira (2016, p. 24) ressalta que a abordagem quanti-quali nas pesquisas representa “[...] um compromisso com um sofisticado rigor metodológico por parte dos pesquisadores, no sentido de que estão comprometidos a tornar seus esquemas empíricos e interpretativos o mais públicos possível”.

Este estudo compreendeu aspectos relacionados às concepções, vivências e ações em extensão, protagonizadas por docentes atuantes nos cursos técnicos integrados oferecidos pelo Instituto Federal Sudeste MG – Campus Rio Pomba, e, segundo Lüdke e André (1986, p. 17), “quando queremos estudar algo singular, que

tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso". Esses autores enfatizam que:

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Ventura (2007, p. 384) afirma que o estudo de caso "visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações", enquanto para Yin (2005) pode ser caracterizado pelo estudo de uma entidade bem demarcada, como uma escola, um programa ou uma unidade social.

O estudo de caso permite maior aprofundamento da pesquisa a ser realizada, pois há interação mais intensa com os sujeitos pesquisados, de modo a obter reflexões fidedignas para uma análise mais completa sobre o que se deseja investigar (SANTOS; GRECA, 2013).

Contrariamente ao modelo tradicional de pesquisa, em que se têm etapas bem definidas durante os seus vários estágios, no estudo de caso esse roteiro rígido delimitado não é adequado, uma vez que as análises e reflexões estão presentes durante vários estágios da pesquisa. Por exemplo, em situações em que os resultados parciais sugerem alterações, correções de rumo, bem como exigem consultas adicionais a outras obras de referências bibliográficas (MARTINS, 2008).

Também nessa perspectiva, Gil (1999) afirma que, apesar de o estudo não aceitar roteiro rígido para a sua delimitação, é necessário seguir um caminho, uma estratégia para atingir os objetivos propostos. Para esse autor, esse estudo se divide em três etapas: pesquisas documental e bibliográfica, coleta de dados e análise dos dados.

Por sua vez, Nisbet e Watt (1978 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), ao discorrerem sobre os processos empregados no estudo de caso, afirmaram que este se caracteriza por três fases: exploratória, análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório.

Nesta dissertação, a fase exploratória incluiu as pesquisas documental e bibliográfica e o levantamento das percepções de docentes em relação ao tema estudado, compreendendo, assim, a leitura e análise de textos e documentos relativos à extensão, bem como a aplicação de um questionário semiestruturado.

Segundo Gil (1999; 2002), as pesquisas documental e bibliográfica são semelhantes e a diferença essencial entre elas está na natureza das fontes:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza, fundamentalmente, das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

Gil (2002) afirma que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que possibilita pesquisar diretamente dado assunto; a desvantagem está na possibilidade de que essas fontes apresentem dados equivocados, comprometendo, assim, a qualidade do trabalho. Na pesquisa documental, por sua vez, as características de estabilidade, exatidão e amplitude de cobertura constituem os pontos fortes da análise documental, enquanto as possibilidades de negação de acesso e de seleção tendenciosa se colocam como pontos fracos da referida técnica (YIN, 2005).

Assim, a pesquisa documental consistiu na análise dos documentos que institucionalizaram, regulamentaram e sistematizaram a extensão na instituição pesquisada, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento do Campus de Rio Pomba, o Plano de Desenvolvimento Institucional do período de 2014/2-2020, os Relatórios de Gestão dos Exercícios de 2016 a 2020, entre outros, com o objetivo de elucidar os caminhos trilhados pela extensão no IF Sudeste-MG – Campus Rio Pomba ao longo da sua história.

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica consistiu no aprofundamento da literatura relativa à extensão universitária e aos conceitos e práticas peculiares à extensão tecnológica, como as publicações do Fórum de Pró-Reitores de Extensão ou Cargos Equivalentes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT). Tal aprofundamento visou à obtenção de subsídios e aportes teóricos que contribuíssem com a construção de um questionário preliminar e com as análises dos dados obtidos pela pesquisa de campo.

Segundo Monteiro, Carneiro e Alves (2018, p. 29), a revisão de literatura centra-se “mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias”, encontrando-se, portanto, “fortemente associada às categorias de análises”:

Trata-se, em linhas gerais, de um texto que explicita tão somente a base teórica e conceitual em estudo. Ou seja, a revisão da literatura é a

realização de um levantamento amplo para fundamentar teoricamente um estudo ou uma pesquisa, diferenciando-se dos outros pela forma que apresenta conceitos, teorias e pela categorização das mesmas (FEITOSA, 2018 apud MONTEIRO; CARNEIRO; ALVES, 2018, p. 29).

Como mencionado, a fase exploratória constituiu-se também da aplicação de um questionário (Apêndice A), cujo objetivo foi a obtenção de informações sobre os docentes que atuam na modalidade do ensino médio integrado, seus conhecimentos e percepções acerca do conceito, das regulamentações e das possibilidades da extensão na educação profissional de nível médio.

Por ser “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”, o questionário, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 200), traz vantagens em relação às entrevistas, porque facilita a obtenção de maior número de dados de forma mais rápida e mais ampla, além de permitir ao respondente maior liberdade em relação ao controle do seu tempo.

A aplicação do questionário foi iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e a indicação dos possíveis participantes da pesquisa, bem como seus contatos, foi feita pelos coordenadores dos cursos contemplados por este estudo. O docente participante, abordado por meio do aplicativo Google Forms, recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, somente após sua declaração de ciência e aceite em participar da pesquisa, teve acesso às questões do questionário.

O questionário foi submetido ao pré-teste e constituiu-se de 14 questões objetivas e continha espaço para que professores respondentes fizessem suas considerações, críticas e sugestões. As questões objetivas foram divididas em três seções. A primeira teve como objetivo o levantamento do perfil dos participantes com perguntas relacionadas à formação acadêmica, tempo de atuação na EPT, participação em atividades de extensão, cursos técnicos em que atuam e acesso aos documentos que institucionalizam e regulamentam a extensão tecnológica. A segunda procurou levantar as percepções dos docentes em relação à extensão, a partir de temas como a concepção de Extensão Tecnológica, as contribuições da Extensão no Ensino Médio Integrado e a Extensão na prática docente. Por fim, a terceira seção dedicou-se ao levantamento das expectativas dos participantes da pesquisa em relação à prática extensionista no IF Sudeste – Campus Rio Pomba.

O questionário, no modelo de Formulário do Google, foi encaminhado, por e-mail, a todos os professores atuantes nos cursos técnicos oferecidos pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba – Agropecuária, Alimentos, Comércio, Informática, Meio Ambiente e Zootecnia. Ficou disponível para acesso no período de janeiro a maio de 2021 e foi respondido por 36 professores.

A fase seguinte compreendeu a análise e discussão dos resultados advindos da aplicação do questionário, bem como dos documentos que institucionalizaram a extensão no IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba. Segundo Patton (2002), a análise dos dados ou das respostas é a etapa em que os dados são transformados em resultados e, conforme Martins (2008, p. 87), na modalidade do Estudo de Caso. Nesta etapa, deve-se “deixar claro que todas as evidências relevantes foram abordadas e deram sustentação às proposições que parametrizaram toda a investigação”.

Em se tratando de pesquisa qualitativa, a análise dos dados tende a seguir um caminho ligado à indução, desde que fundamentada no referencial teórico que norteia o estudo principal, uma vez que este tipo de pesquisa vai além de uma simples descoberta, pois requer investigação, interpretação e compreensão da realidade estudada (BOGDAN; BIKLEN, 1994 apud MONTEIRO; CARNEIRO; ALVES, 2018).

Assim, esta fase da pesquisa possibilitou a compreensão dos diversos aspectos que envolvem a extensão na Instituição em foco, bem como a construção de um produto educacional que pudesse contribuir para o desenvolvimento de ações extensionistas pela comunidade acadêmica.

Tal produto educacional, elaborado em formato de *e-book*, foi encaminhado, por *e-mail*, aos docentes atuantes nos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba, com *link* para acesso a um questionário de avaliação (Apêndice B). Esse questionário era constituído de cinco questões objetivas e de espaços para comentários e sugestões e ficou disponível aos participantes da pesquisa no período de 15/12/21 a 05/01/2022, obtendo-se respostas de 10 professores.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa documental e da pesquisa de campo realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba.

A pesquisa documental trouxe a apresentação da instituição pesquisada, com ênfase nas legislações e práticas que estruturaram a extensão ao longo da sua história; e a pesquisa de campo, o perfil e as perspectivas dos docentes atuantes nos cursos técnicos integrados oferecidos pela referida Instituição em relação à Extensão e ao seu papel na educação profissional e tecnológica, especialmente no Ensino Médio Integrado.

4.1 A EXTENSÃO NO IF SUDESTE MG – CAMPUS RIO POMBA: HISTÓRICO, LEGISLAÇÕES E PRÁTICAS

O IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba foi criado em 29 de dezembro de 1956, sob a denominação de “Escola Agrícola de Rio Pomba”. Iniciou suas atividades em 16 de agosto de 1962, com o objetivo de ofertar uma educação pública, gratuita e de qualidade, “atendendo aos anseios políticos, econômicos e sociais vigentes, idealizando-se uma escola voltada para as necessidades do meio rural, numa metodologia adaptada ao sistema escola-fazenda” (IF SUDESTE MG, 2011, p. 9).

Assim, desde a sua criação, a Instituição mantém estreita relação com a comunidade local, configurando-se como importante estrutura onde as pessoas da região têm “efetivo acesso ao mundo do trabalho e aos segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (IF SUDESTE MG, 2011, p. 6).

A partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a Instituição passou a vincular-se ao Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste MG e a orientar-se pelas perspectivas, consideradas inovadoras na época, da educação profissional e tecnológica advindas da constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tais Institutos tinham como propósito “qualificar profissionais que poderiam atuar em variados setores no mundo do trabalho, inovar na área da pesquisa e desenvolver novos produtos que atendam aos anseios da

sociedade”. Melhor explicando, além do atendimento às novas configurações do mundo do trabalho, o IF Sudeste Campus de Rio Pomba deveria contribuir com a “elevação da escolaridade dos trabalhadores, tornando-os capazes de criar e, ou, inovar a tecnologia, utilizá-la e refletir sobre sua influência na formação dos próprios trabalhadores e no desenvolvimento da sociedade” (IF SUDESTE MG, 2011, p. 7 e 8).

Também é propósito da Instituição colaborar na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Mesmo com a evolução da sociedade em relação ao desenvolvimento tecnológico, ao aumento das oportunidades e à melhoria do acesso à informação, o “egocentrismo, o alto índice de violência, a desigualdade social, a falta de valores e princípios éticos, a concentração de renda e a destruição e má utilização dos recursos naturais ainda são aspectos negativos evidentes na sociedade” e, nesse sentido, com vistas à amenização desse cenário, o IF Sudeste Campus Rio Pomba busca a formação de indivíduos solidários, justos, éticos, autônomos, amorosos nas suas relações, com visão de mundo, capazes de perceber a relação entre as várias áreas do conhecimento e de interagir com o planeta em que vivemos, contemplando, assim, a educação “como força transformadora e construtora da sociedade, capaz de capacitar, instrumentalizar, qualificar, profissionalizar, inculcar valores, humanizar e facilitar a vida em sociedade” (IF SUDESTE MG, 2011, p. 10).

Participando ativamente do mundo globalizado e atento às necessidades atuais do mercado que apontam para uma educação que enfatize, além da formação profissional, a formação geral dentro do contexto social, econômico e ambiental, a Instituição vem introduzindo “um novo modelo de formação profissional com ênfase no homem integral”, oferecendo educação profissional em diferentes modalidades de ensino (níveis médio, técnico, graduação e pós-graduação), com vistas ao “desenvolvimento social, econômico e cultural de forma sustentável” (IF SUDESTE MG, 2011, p. 10).

Nesse sentido, a educação profissional e tecnológica ofertada pelo IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba tem como objetivo:

Qualificar o cidadão tanto em bases científicas quanto humanísticas contribuindo para o desenvolvimento do cidadão em sua integralidade. Tal objetivo pressupõe o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão articulando a teoria à prática, escola e sociedade, capacitando o homem a usar o conhecimento para transformar a realidade (IF SUDESTE MG, 2011, p. 12).

Assim, o IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba adota como política educacional a articulação entre ensino, pesquisa e extensão visando à formação integral do estudante, devendo, para tal, proporcionar aos discentes espaços para a construção desta articulação, como fóruns, seminários, palestras, visitas técnicas, bolsas de iniciação científica, de extensão, entre outros meios (IF SUDESTE MG, 2011).

Essa política vai ao encontro do fundamento de sua prática pedagógica, em que o Instituto adota “a aprendizagem como um processo contínuo de construção de conhecimentos, habilidades e valores”, orientando seus projetos pedagógicos de cursos pelos seguintes princípios metodológicos: autonomia dos docentes, aulas diversificadas e atrativas, comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, diversificação dos processos avaliativos, utilização de tecnologias como postura inovadora, metodologias desafiadoras, estimulando o pensamento crítico do estudante, a utilização da abordagem interdisciplinar, transdisciplinar e contextualizada e a relação entre teoria e prática (IF SUDESTE MG, 2011, p. 16). Torna-se, assim, fundamental para a Instituição que o trabalho pedagógico seja um processo de construção contínua e promova a reflexão crítica sobre os problemas da sociedade e da educação, com vistas à intervenção na realidade (IF SUDESTE MG, 2011, p. 8).

Em relação à extensão, o IF Sudeste – Campus Rio Pomba fundamenta suas normatizações e práticas no preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no Plano Nacional de Extensão Universitária (PNExt) e no documento denominado “Carta de Alagoas”, elaborado em 2012 pelo Fórum de Extensão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IF SUDESTE MG, 2014)⁸, pautando suas políticas institucionais, relativas à extensão, nos seguintes aspectos:

Partir do interesse do estudante, de sua vontade de conhecer e descobrir os segredos do mundo natural e social onde se insere, oferecendo-lhe oportunidades de desvendá-los e com eles estabelecer novas relações; [...] instituir programas para que os estudantes comecem a desenvolver seu potencial empreendedor, ou seja, uma postura mais independente e crítica diante da realidade do trabalho, não se prendendo a ideias pré-concebidas ou rotinas que não repercutem em resultado satisfatório; [...] realizar trabalhos de extensão, estimulando os estudantes a participar de visitas técnicas, estágios e aulas práticas para conhecer outras realidades; utilizar a extensão como propulsora de desenvolvimento do entorno; entender a pesquisa e a extensão como oportunidades de demandas sociais,

⁸ Atualmente, o IF Sudeste MG também se orienta pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC).

compreendendo todas as atividades que irão promover o acesso ao conhecimento produzido pela instituição; difundir novas tecnologias e processos; integrar-se às empresas para aperfeiçoamento de produtos e processos [...] (IF SUDESTE MG, 2011, p. 15 e 16).

Recentemente, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2020 reforçou e atualizou, por meio de diretrizes, alguns aspectos em relação à atuação do Instituto na extensão no que se refere à dimensão acadêmica da extensão, à interação dialógica entre a Instituição e a sociedade e a adesão às políticas públicas, quais sejam:

- a) A inclusão da dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes e na construção do conhecimento;
- b) A construção de uma relação bidirecional de mútuo desenvolvimento, entre a Instituição e o contexto social em que está inserida;
- c) A adesão da extensão às políticas públicas, por meio de programas estruturantes capazes de gerar desenvolvimento social;
- d) O comprometimento da instituição com os espaços geográficos nos quais atua por meio da extensão;
- e) A ampliação do espaço acadêmico da extensão e dos seus realizadores para que suas ações possam ser executadas (IF SUDESTE MG, 2014, p. 63).

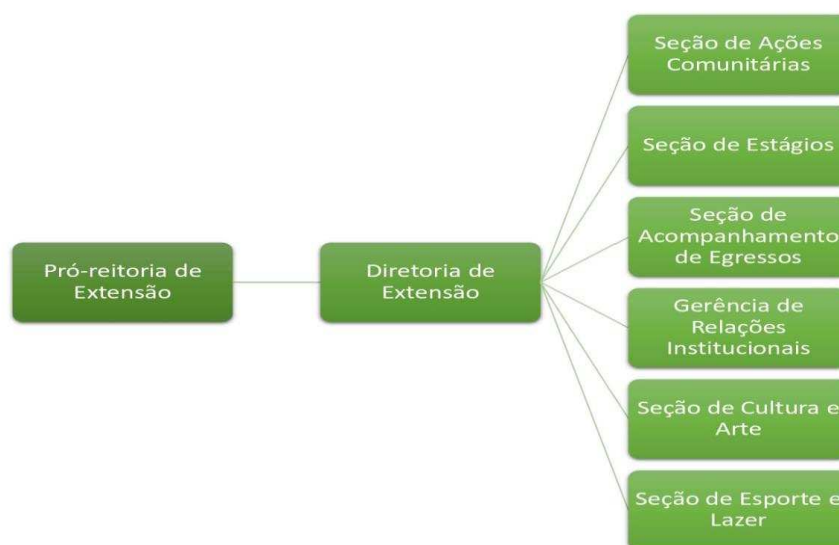
Melhor dizendo, por meio da extensão, a Instituição desenvolve diversas ações que promovem sua aproximação com a sociedade, “atuando como agente de políticas públicas e sociais, buscando potencializar e fortalecer, entre outros, as ações de educação, assistência social, saúde, organizações populares e movimentos sociais” (IF SUDESTE MG, 2014, p. 321).

Nesse sentido, as ações extensionistas têm sido uma das formas de aproximação da Instituição ao seu espaço social, visando ao envolvimento em atividades relacionadas à responsabilidade social, em consonância com os objetivos, metas e ações previstos em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Tais ações são concebidas na forma de programas, projetos, cursos, eventos e prestações de serviços e visam:

Integrar o Ensino e a Pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade do instituto com os interesses e necessidades da sociedade, em todos os níveis, estabelecendo mecanismos que relacionem o saber acadêmico ao saber popular; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da sociedade na vida dos campi; o incentivo da prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais-cidadãos; a participação de forma crítica através de propostas que objetivem o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural (IF SUDESTE MG, 2017, p. 234).

Para organização e gestão da extensão, a Instituição dispõe de uma estrutura que é responsável por “coordenar, estimular, aperfeiçoar e harmonizar as atividades de extensão e cultura desenvolvidas pelo *Campus* em parceria com a sociedade, por meio de programas, projetos e eventos, de maneira contínua e sustentável”, conforme organograma apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura Organizacional da extensão no IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba



Fonte: <https://www.ifsudestemg.edu.br/riopomba/institucional/diretorias-sistemicas/extensao/estrutura-organizacional>

Tal estrutura está vinculada à Pró-Reitoria de Extensão, que é o órgão responsável por planejar, coordenar, fomentar, acompanhar e executar as políticas e ações de extensão e das relações internacionais e interinstitucionais no âmbito do IF Sudeste MG.

A partir do ano 2016, sob a liderança da Pró-Reitoria de Extensão e regulamentadas pela Resolução nº 22/2016/CONSU⁹, as ações extensionistas no IF Sudeste MG passaram a ser realizadas de maneira mais sistematizada e organizada, “com a padronização de editais, conceitos, práticas e registro de programas, projetos, ações, eventos e cursos de extensão”, o que refletiu num aumento do número dos registros das atividades de extensão na Instituição como um todo (IF SUDESTE MG, 2017).

⁹ Revogada e substituída pela Resolução Nº 41/2019/CONSU, de 31/10/2019.

Tal Resolução, aprovada pelo Conselho Superior em julho de 2016, instituiu o Programa de Apoio à Extensão do IF Sudeste MG (PIAEX), o qual, além de ser uma exigência da Portaria nº 58/2014/SETEC/MEC¹⁰, constitui um referencial teórico, metodológico e legal das ações de extensão da Instituição até então realizadas nos *Campi*. Tais ações seguem práticas estabelecidas em cada unidade, sem uma direção unificada ou, mesmo, sem um entendimento do que se constitui em prática extensionista segundo o preceito constitucional da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (IF SUDESTE MG, 2017).

Assim, a partir de editais institucionais de apoio à extensão, o IF Sudeste MG concedeu, ao longo dos últimos anos, bolsas a servidores, discentes e colaboradores externos, para o desenvolvimento de programas, projetos, cursos, eventos e demais ações de Extensão, pelos seus diversos *Campi*. Ademais, disponibiliza, em casos específicos, recursos para auxiliar na execução dos projetos, como a aquisição de material de consumo para a execução dos projetos de combate à pandemia da COVID 19 (IF SUDESTE MG, 2020).

Entre os anos 2016 e 2020, os principais editais institucionais de fomentos à extensão foram: o Programa Institucional de Apoio à Extensão (PIAEX), o Programa de Apoio a Projetos de Extensão Tecnológica (PIAEXT – com foco em processos e produtos inovadores), Edital de Esporte e Cultura, os editais para Apoio a Projetos Extensionistas de Promoção à Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho, Apoio a Projetos Extensionistas de Fomento ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Soma-se a esses um edital especial, em 2020, para a realização de ações de combate à pandemia da COVID 19, o Edital Estratégico Multicampi de Apoio às Ações Extensionistas para o Enfrentamento à COVID-19. Entre esses, os editais de maior abrangência e regularidade, nesse período, foram os editais do Programa Institucional de Apoio à Extensão – PIAEX e do Programa de Apoio a Projetos Cooperativos de Extensão Tecnológica – PIAEXT.

O PIAEX, além de fomentar e consolidar o desenvolvimento de ações de extensão, tem por objetivos:

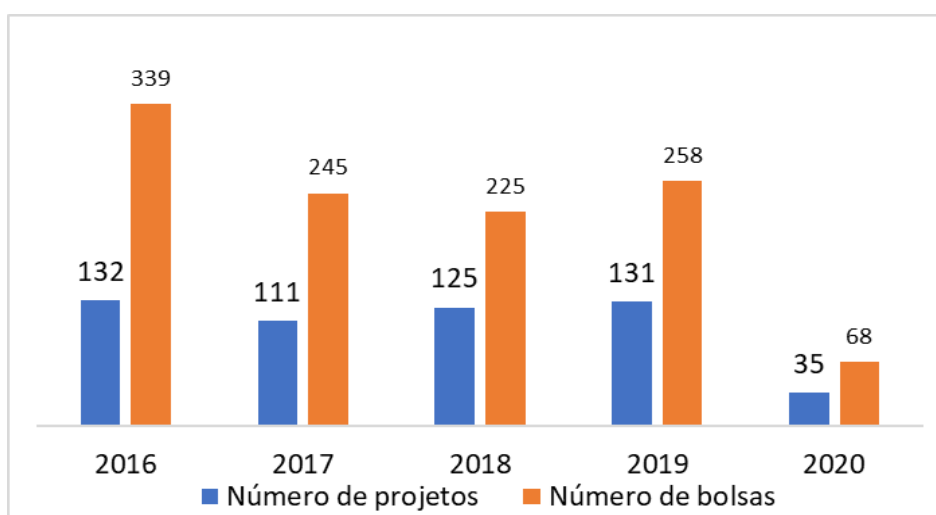
- I. Incentivar a participação de servidores e estudantes dos cursos superiores e técnicos de nível médio no desenvolvimento de ações de extensão e de

¹⁰ Portaria nº 58/2014/SETEC/MEC: dispõe sobre a regulamentação para a concessão de bolsas e registro dos projetos no sistema desenvolvido pela SETEC, o Inova IF, que é um meio de prestação de contas, gestão, controle e avaliação de projetos e bolsas.

desenvolvimento tecnológico, nas mais diversas áreas do conhecimento; II. Agregar profissionais externos às ações de Extensão no intuito de enriquecer a prática extensionista do IF Sudeste MG; III. Proporcionar ao discente a formação integral, através do desenvolvimento da sensibilidade social, da solidariedade e da integração com a comunidade; IV. Promover a realização de projetos sociais, de inclusão, empreendedorismo e cidadania; V. Fortalecer a relação transformadora entre o IF Sudeste MG e a sociedade, priorizando as demandas de relevância social, com o intuito de melhorar as condições de vida das comunidades beneficiadas; VI. Contribuir para o desenvolvimento sustentável das regiões de atuação do IF Sudeste MG; VII. Despertar no corpo docente, técnico e discente a prática extensionista, incentivando talentos potenciais, que proporcionem o conhecimento metodológico das ações de Extensão por meio da vivência de novas práticas formativas; VIII. Estimular o envolvimento e a cooperação de servidores e estudantes em atividades de extensão, favorecendo a integração entre o IF Sudeste MG e a sociedade; IX. Apoiar os *campi* no desenvolvimento de ações que contribuam na implementação de políticas públicas e no fortalecimento da extensão no IF Sudeste MG; X. Motivar a participação dos estudantes regulares dos diversos cursos do IF Sudeste MG no processo de interação com a sociedade e emancipação do cidadão, através de atividades de Extensão que contribuam para a formação profissional, inclusão social, geração de oportunidades, melhoria das condições de vida e exercício da cidadania; XI. Incentivar a formação de coletivos artísticos culturais e manter esses coletivos em funcionamento nos *campi* (IF SUDESTE MG, 2019, p. 6 e 7).

O referido Programa vem se constituindo, ao longo dos anos, como o maior programa de fomento à Extensão da Instituição, disponibilizando números expressivos de bolsas por edital e abrangendo diversos *campi* vinculados ao IF Sudeste MG, conforme ilustram o Gráfico 1 e a Tabela 1.

Gráfico 1 – Número de projetos e de bolsas, por edital anual, do Programa Institucional de Apoio à Extensão – PIAEX, no IF Sudeste MG



Fonte: Relatórios de Gestão do IF Sudeste MG, anos 2016 a 2020.

Mesmo com os sucessivos cortes orçamentários do governo nas Instituições Públicas de Ensino dos últimos anos, observa-se uma estabilidade nos números de projetos e bolsas entre os anos 2017 a 2019, exceto o ano 2020, que, além desse corte, foi afetado pelas restrições e efeitos da pandemia da Covid -19. No entanto, verifica-se que, apesar da queda numérica de projetos e bolsas, a amplitude do Programa não se alterou, ou seja, o PIAEX manteve sua abrangência, beneficiando projetos nos diversos *Campi* da Instituição (TABELA 1).

Tabela 1 – Número de projetos de extensão, por campus, do Programa Institucional de Apoio à Extensão – PIAEX, no IF Sudeste MG

Campus /Ano	2016	2017	2018	2019	2020
Barbacena	10	20	19	27	3
Juiz de Fora	32	21	25	20	8
Manhuaçu	3	3	4	7	1
Muriaé	35	12	20	22	9
Rio Pomba	34	36	34	33	5
Santos Dumont	6	4	7	8	3
São João Del Rei	12	6	6	4	2
Bom Sucesso	0	4	4	6	1
Cataguases	0	1	2	1	1
Ubá	2	4	4	3	2
Total de projetos	134	111	125	131	35

Fonte: Relatórios de Gestão do IF Sudeste MG, anos 2016 a 2020.

É importante ressaltar que o edital do PIAEX de 2020, inicialmente lançado, foi suspenso e, posteriormente, reeditado, com o objetivo de apoiar ações extensionistas, remotas ou semipresenciais que pudessem ser desenvolvidas no decorrer da pandemia da Covid - 19, em meio à suspensão das atividades acadêmicas presenciais e à vigência do Ensino Remoto Emergencial (ERE)¹¹. Destaca-se também que, na edição 2020 do PIAEX, se constatou um aumento de 63% do público atendido, em comparação com o ano 2019, embora o número de projetos e o tempo de execução (apenas quatro meses) tenham sido significativamente menores. Isso nos revela as potencialidades, e também possibilidades, para que as ações extensionistas não presenciais possam atingir um público maior, utilizando-se as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O alargamento do público atendido também pode ser observado nos

¹¹ Aprovado pela Resolução nº 32/2020, de 28/08/2020, do Conselho Superior do IF Sudeste MG.

projetos selecionados pelo Edital 2020 de apoio às ações extensionistas para enfrentamento à Covid - 19¹² (IF SUDESTE MG, 2020).

Tal Edital, que teve como objetivo apoiar ações que pudessem contribuir no enfrentamento da pandemia, possibilitou a execução de 49 projetos, distribuídos entre os *campi* de São João del-Rei (11 projetos), Rio Pomba (10 projetos), Barbacena (8 projetos), Santos Dumont (5 projetos), Muriaé (4 projetos), Ubá e Manhuaçu (3 projetos em cada), Juiz de Fora e Cataguases (2 projetos em cada) e Bom Sucesso (1 projeto), que juntos beneficiaram, de forma direta ou indireta, um público externo 1.256% maior que o público beneficiado em todo o ano 2019.

Além dos dados quantitativos, foram destacados pelo Relatório de Gestão 2020 o apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) às ações de extensão e a consolidação da atuação em rede no IF Sudeste MG. Também devem ser destacadas as iniciativas da Instituição, que por meio da extensão, “criou uma agenda de ações para atender pessoas vulneráveis e territórios precarizados, na tentativa de combater e enfrentar toda a sorte de efeitos negativos advindos da pandemia e do isolamento social”, a partir de ações diretas relacionadas à prevenção da transmissão do novo coronavírus, a exemplo da produção e distribuição de máscaras, Equipamento de Produção Individual (EPIs), álcool em gel e sabão, além das ações indiretas ocorridas nas áreas temáticas da Educação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça e Tecnologia e Produção (IF SUDESTE MG, 2020, p. 43).

Outro importante programa de apoio à extensão da Instituição é o Programa de Apoio a Projetos Cooperativos de Extensão Tecnológica – PIAEXT, com foco na Extensão Tecnológica, que tem como objetivo:

A promoção da melhoria contínua e do aumento da competitividade das Empresas, Associações ou Cooperativas, desenvolvendo ações de diagnóstico, consultorias, análises, ensaios, transferência de tecnologia, processos, serviços e prospecção de oportunidades tecnológicas para Inovação nos Arranjos Produtivos Sociais e Culturais Locais. As atividades dos projetos transitam em processos com foco na solução de problemas reais, por meio do desenvolvimento e aplicação de novos dispositivos, instrumentos, ferramentas, produtos ou processos de impacto econômico ou social (IF SUDESTE MG, 2016, p. 185).

O PIAEXT, que visa ao atendimento às reais necessidades do setor produtivo por meio de fomento a projetos que contribuam para o desenvolvimento científico,

¹² Edital 06/2020 da Pró-Reitoria de Extensão do IF Sudeste MG para Seleção de Projetos de Extensão Estratégicos e Emergenciais para Ações de Enfrentamento e Difusão de Informações Referentes ao Covid-19.

tecnológico e de inovação no âmbito do Instituto, também se configura como importante iniciativa devido à sua regularidade e amplitude junto aos diversos campi do IF Sudeste MG (TABELAS 2 e 3).

Tabela 2 – Número de projetos e de bolsas, por edital anual, do Programa Institucional de Apoio a Projetos Cooperativos de Extensão Tecnológica – PIAEXT, no Sudeste MG

Ano	2016	2017	2018	2019	2020
Número de projetos	14	19	11	12	0
Número de bolsistas	41	40	21	29	0

Fonte: Relatórios de Gestão do IF Sudeste MG, anos 2016 a 2020.

Tabela 3 – Número de projetos, por campus, do Programa Institucional de Apoio a Projetos Cooperativos de Extensão Tecnológica – PIAEXT, no IF Sudeste MG

Ano/Campus	2016	2017	2018	2019	2020
Barbacena	3	5	0	1	0
Juiz de Fora	5	3	1	2	0
Manhuaçu	1	1	1	0	0
Muriaé	0	1	2	1	0
Rio Pomba	1	5	3	1	0
São João Del Rei	4	4	3	2	0
Bom Sucesso	0	0	0	1	0
Ubá	0	0	1	3	0
Reitoria		0	0	1	0
Total	14	19	11	12	0

Fonte: Relatórios de Gestão do IF Sudeste MG, anos 2016 a 2020.

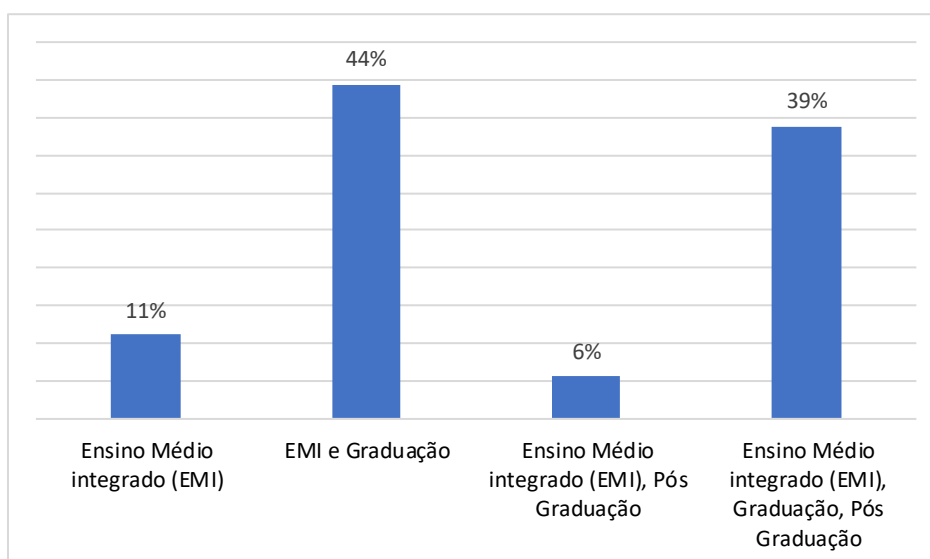
Além dos diversos editais institucionais, o Campus Rio Pomba participou, ao longo dos últimos cinco anos, de outras iniciativas extensionistas, como: projetos desenvolvidos no âmbito do PROEXT (Programa de Extensão direcionado pelo MEC/SESu), Projeto de Promoção de Inovação e Empreendedorismo junto às Micro e Pequenas Empresas da Zona da Mata e Campo das Vertentes de Minas Gerais em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), na “Operação Parnaíba” do Projeto Rondon, em parceria com o Ministério da Defesa, realizada no município de Boa Hora-PI, em Programas Especiais como PRONATEC, Mulheres Mil e desenvolvimento de atividades de assistência social, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (IF SUDESTE MG, 2014), entre outros, além da realização de diversos

eventos e cursos com vistas ao atendimento ao público interno e externo à Instituição.

4.2 UM RETRATO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme mencionado anteriormente, foram convidados a participar deste estudo professores do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba atuantes nos cursos técnicos oferecidos por essa Instituição. Em relação à formação acadêmica dos docentes que participaram da pesquisa, constatou-se que todos possuem cursos de pós-graduação, em que 55,6% concluíram o doutorado, 30,6% o mestrado e somente 5,5% cursaram especialização. Todos os docentes atuam no curso técnico integrado ao ensino médio, conforme mostrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Níveis de Ensino nos quais atuam os professores dos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à participação dos docentes em ações/atividades de extensão durante sua formação escolar, 38,9% afirmaram que nunca participaram das referidas práticas e 47,2% dos docentes consideraram que essas atividades influenciaram positivamente a sua formação acadêmica. Esse resultado reforça a necessidade, e também a pertinência, de se proporcionar aos estudantes do ensino técnico profissional a possibilidade de participação em atividades de extensão.

Para tal, segundo Cover (2014), é necessário intensificar as discussões no que tange às definições do trabalho com a extensão no ensino médio integrado e redimensionar a ação pedagógica, uma vez que, até pouco tempo, o tripé ensino-pesquisa-extensão esteve presente como fundamento para construção de conhecimentos somente nos cursos de nível superior das universidades. Ainda, segundo essa autora:

Se o que caracteriza a extensão é a interação entre a instituição e os diversos setores da sociedade e se temos a missão de formar alunos autônomos, transformadores, capazes de olhar criticamente para a realidade, problematizá-la e agir sobre ela, talvez oportunizar a eles esse exercício seja muito mais que uma experiência educativa (COVER, 2014, p. 17).

Sobre a participação em ações/atividades de extensão no IF Sudeste MG, somente dois dos 36 participantes da pesquisa declararam não terem participado de nenhuma prática de extensão, ou seja, 94,4% dos respondentes já participaram ou participam de ações de extensão no Instituto, como coordenadores ou colaboradores em programa/projeto ou algum outro tipo de ação de extensão.

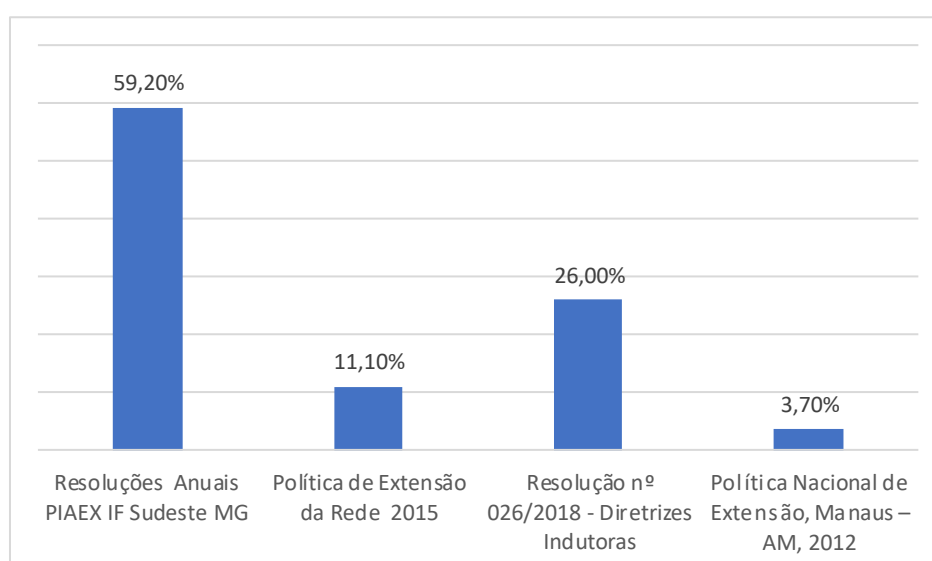
Em relação à questão que procurou identificar os cursos de nível médio nos quais os professores participantes da pesquisa atuam, o mais citado foi o curso de Agropecuária, com 22 citações, seguido dos cursos de Alimentos e Zootecnia, com 20 citações cada, Meio Ambiente com 14 citações, Informática com 13 citações, ou seja, os professores atuam, em sua maioria, simultaneamente em mais de um curso do EMI e somente 13 docentes lecionam em um único curso, sendo sete no curso de Alimentos.

O fato de o docente atuar, simultaneamente, com propostas e alunos de diferentes cursos pode propiciar, e até facilitar, a *interdisciplinaridade* e a *interprofissionalidade*, uma das diretrizes para as ações extensionistas da Política Nacional de Extensão Universitária de 2012. Tal diretriz considera a complexidade da realidade social nas ações de intervenção social sob pena de essas ações se tornarem estéreis ou ineficientes. Nesse sentido, a diretriz de Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade busca:

Superar a dicotomia entre visões holistas, destinadas a apreender a complexidade do todo, mas condenadas a ser generalistas, e visões especializadas, destinadas a tratar especificidades, mas caracterizadas pelo parcelamento do todo, [...] combinando especialização e consideração da complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais, com os quais se desenvolvem as ações de Extensão, ou aos próprios objetivos e objetos dessas ações (FORPROEX, 2012, p. 17).

No que diz respeito ao tempo de atuação na Educação Profissional e Tecnológica, os docentes participantes da pesquisa (77,8%) atuam, em sua maioria, há oito anos ou mais na EPT, evidenciando a experiência adquirida nesta modalidade de ensino. Entretanto, quando questionados sobre o conhecimento em relação aos documentos que institucionalizam e regulamentam a extensão tecnológica, 50% dos docentes declararam não terem conhecimento da existência dos referidos documentos. Entre os que responderam conhecer os documentos, mais da metade (59,2%) foi por meio da Resolução nº 041/2019/CONSU, que regulamentou o Programa de Apoio à Extensão (PIAEX) do IF Sudeste MG (GRÁFICO 3).

Gráfico 3 – Conhecimento dos docentes que atuam nos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba acerca dos documentos orientadores da extensão



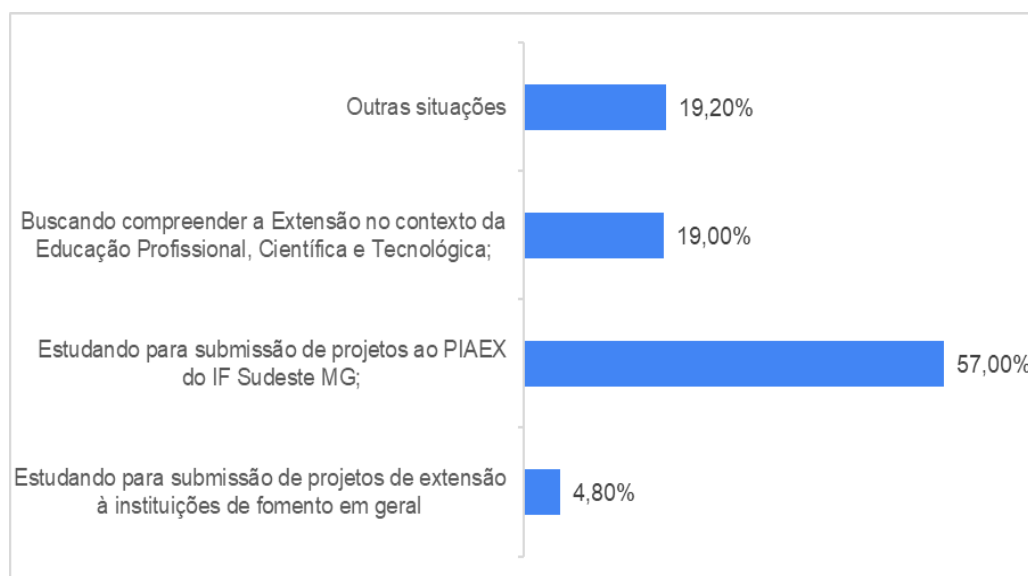
Fonte: Dados da pesquisa.

O desconhecimento, ou falta de acesso aos documentos institucionais, também foi verificada por Bertholdo (2019) e evidencia a necessidade de maior divulgação e sensibilização da comunidade acadêmica para essa carência.

Sobre as situações que promoveram o contato desses docentes com os documentos que institucionalizam e regulamentam a extensão tecnológica, a maioria (57,0%) respondeu que foi estudando para a submissão de projetos aos Editais PIAEX (GRÁFICO 4), o que corrobora os resultados apresentados pelos Relatórios

de Gestão do IF Sudeste MG, com referência ao fato de esses editais se figurarem como um referencial teórico, metodológico e legal das ações extensionistas na Instituição, bem como numa direção unificada para os diversos *Campi* do Instituto.

Gráfico 4 – Meio de conhecimento dos docentes atuantes nos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba acerca dos documentos orientadores da extensão



Fonte: Dados da pesquisa.

Além das alternativas citadas na questão, 19,2% dos docentes (GRÁFICO 4) responderam que se inteiraram do tema via comentários e informações em fóruns e palestras, por meio do sindicato – SINASEFE –, da atuação como coordenador de curso técnico integrado e de participações em comitês institucionais e no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

Enfim, o estudo revelou que, apesar de 94,4% dos docentes do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba já terem se envolvido em ações de extensão no decorrer de sua atividade profissional nesta Instituição, 50% não conhecem os documentos que normatizam a extensão do Campus, o que sugere a necessidade de criação de meios que possibilitem a divulgação e acesso às normas, resoluções e publicações sobre a Extensão Tecnológica por parte da comunidade acadêmica.

4.3 AS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À EXTENSÃO

Os aspectos relacionados à percepção dos docentes em relação à extensão na educação profissional e tecnológica foram levantados a partir de três temas: concepção de Extensão Tecnológica, contribuições da Extensão no Ensino Médio Integrado e na Extensão na prática docente, entendidos como temas básicos e de grande importância no processo de revisão dos projetos pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados e no planejamento e condução de ações extensionistas nas unidades de ensino.

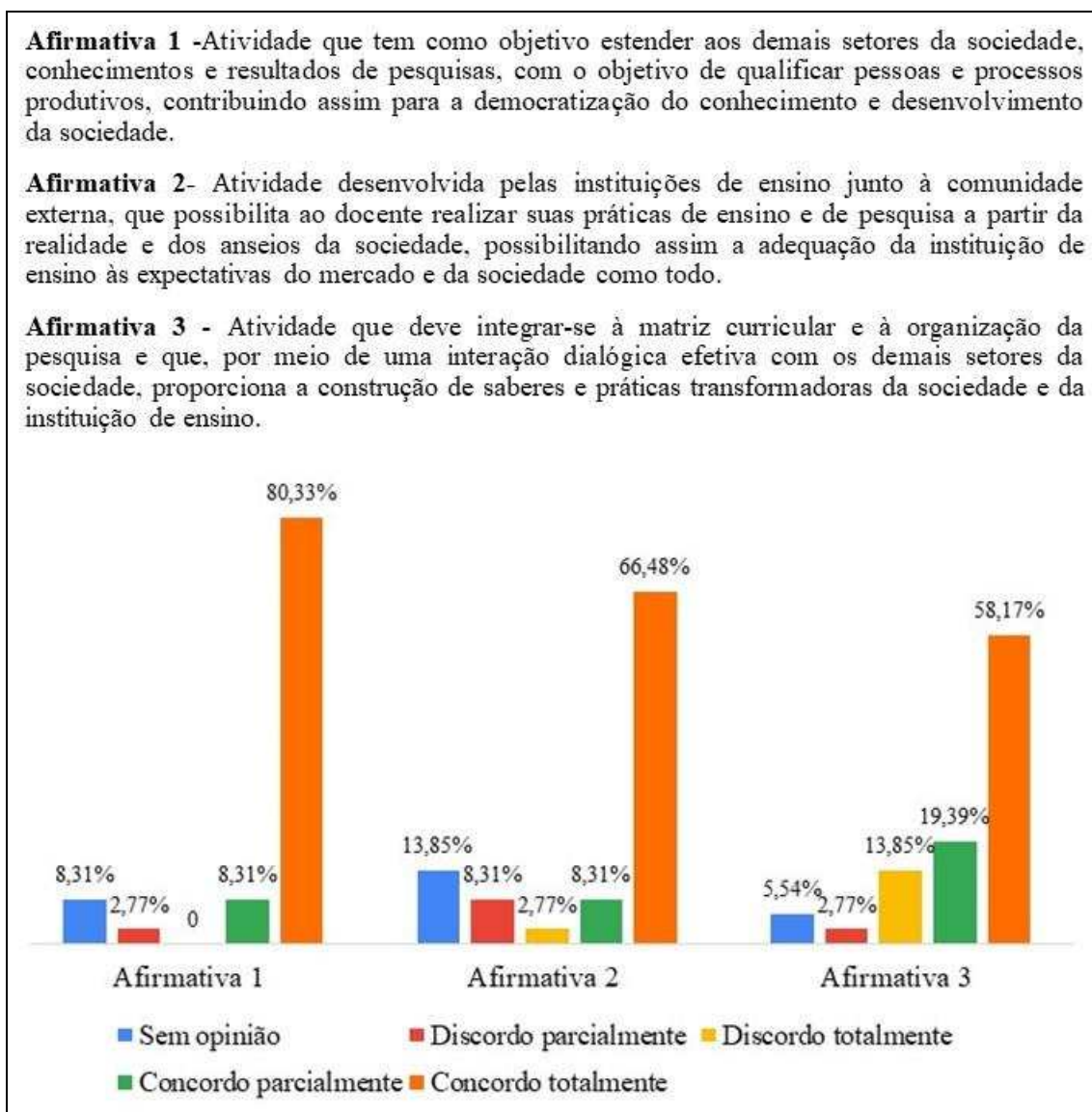
O primeiro tema foi abordado em três afirmativas (GRÁFICO 5), elaboradas a partir do conceito de extensão adotado no IF Sudeste MG (Resolução CONSU/IF Sudeste MG nº 41/2019) e das concepções ideológicas vigentes nas práticas extensionistas das universidades brasileiras (assistencialistas, acadêmicas e mercantilistas), segundo Jezine (2004).

A afirmativa 1 (GRÁFICO 5) abordou a extensão como instrumento de difusão do conhecimento científico, uma ação de “mão única”, em que a Instituição de Ensino estende à comunidade o conhecimento produzido no âmbito universitário, com o objetivo de resolver os problemas da sociedade.

Segundo Paulo Freire (1987), este é um processo verticalizado e autoritário de educação que “coisifica” o homem. Desconsidera o conhecimento produzido nas relações sociais fora do ambiente escolar, reproduzindo o que Freire chamou de educação bancária, em que os considerados conhecedores depositavam seus conhecimentos naqueles considerados desconhecedores.

Assim compreendida, a extensão revela o autoritarismo da universidade em considerar o conhecimento científico como o único válido, verdadeiro e capaz de resolver os problemas da sociedade, além de assumir uma postura de redentora da ignorância e messiânica, ao levar o conhecimento de quem sabe a quem não sabe e ao resolver os problemas sociais (FREIRE, 2006). Além disso, a ausência do diálogo, da mão dupla, nas ações de extensão faz da comunidade um mero “laboratório” de ações propositivas da universidade e não uma parceira na construção do conhecimento (FILHO; SILVEIRA, 2010).

Gráfico 5 – Percepção dos docentes atuantes nos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba acerca do conceito de Extensão Tecnológica



Fonte: Dados da pesquisa.

Tal percepção ideológica se aproxima da concepção assistencialista da extensão, retratada por Jezine (2004) como ações que visam ao atendimento das demandas sociais através da prestação de serviços/assistencialismo. Caracterizam-se por programas e ações esporádicas nas comunidades que objetivam a resolução (imediate, superficial e paliativa) de problemas sociais sem, contudo, promover a organização política, social e cultural dos grupos, contribuindo, assim, para a manutenção das desigualdades sociais.

Conforme Anexo B da Resolução 041/2019, uma das Diretrizes para ações de extensão na Instituição pesquisada é a Interação Dialógica, entendida como:

Desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica – que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão: estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade – para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão (IF SUDESTE, 2019, p. 23).

Em relação à afirmativa 2 (GRÁFICO 5), apesar de esta considerar a relevância do diálogo com a sociedade na prática pedagógica e a extensão como articuladora do ensino e da pesquisa, ao conceber as ações de extensão como meio de adequação da instituição de ensino às expectativas do mercado e da sociedade, ela submete a extensão às demandas advindas da sociedade, podendo transformar a instituição de ensino em mera produtora de bens e serviços.

Tais ações de extensão, direcionadas às expectativas de serviços geradas pela sociedade globalizada e não com vistas às carências sociais, é o que Jezine (2004) denominou concepção mercantilista da extensão. E, segundo essa autora, a ideia de uma instituição produtora de bens e serviços pode se estreitar por uma vertente unicamente mercadológica de captação de recursos nos diversos setores da sociedade civil e impedi-la de vivenciar, no todo, sua capacidade ampla de conceber as atividades extensionistas como o lugar de criação e recriação, que incorpora o ensino e a pesquisa em prol do desenvolvimento da sociedade.

Jezine (2004) ressalta ainda que, embora não seja pela via da extensão universitária, tanto na perspectiva assistencialista, acadêmica ou mercantilista, vai ocorrer a diminuição das desigualdades sociais, que são próprias da estrutura do sistema capitalista. Assim, é necessário que a universidade e a extensão universitária tornem, cada vez mais, relevante o seu compromisso social, qual seja: “o comprometimento com a crítica e autonomia dos sujeitos sociais, princípio a ser desenvolvido na prática curricular do ensino, da pesquisa e da extensão” (JEZINE, 2004, p. 5).

Assim, a perspectiva mercantilista da extensão traz a lógica de mercado para a Instituição de Ensino, ou seja, o atendimento daqueles que se dispõem ou têm condições financeiras de arcar com tal despesa em restrição àqueles impossibilitados economicamente ou não dispostos a pagar pelos serviços, contribuindo, dessa forma, para a manutenção e ampliação das desigualdades no acesso aos benefícios da ciência.

Tais perspectivas da extensão contrariam as propostas do IF Sudeste MG de que:

As ações de extensão na esfera do IF Sudeste MG devem atender a uma gama mais ampla de problemas e pessoas, em especial aquelas parcelas da sociedade que não têm acesso aos bens científicos e culturais produzidos ou sistematizados pelo saber humano, priorizando as demandas locais e de que as prestações de serviços em extensão realizadas pelo do IF Sudeste MG devem dar “respostas às necessidades específicas da sociedade e do mundo do trabalho, priorizando iniciativas de diminuição das desigualdades sociais” (IF SUDESTE MG, 2019, p. 3 e 4).

A afirmativa 3 (GRÁFICO 5) abordou aspectos relacionados ao caráter acadêmico-curricular e transformador da extensão, à interação dialógica com a sociedade e à relação da extensão com a pesquisa, sendo esta a afirmativa que mais se aproxima dos preceitos conceituais e legais estabelecidos, ao longo dos anos, pelos Fóruns de Extensão das instituições brasileiras de Ensino Superior, pelos órgãos superiores da Educação e pelas instituições de ensino de modo geral, como também pela Instituição pesquisada (IF SUDESTE MG, 2019).

Ao considerar esses aspectos, a extensão supera a concepção de ser um processo de disseminação de conhecimentos acadêmicos de mão única para se tornar um instrumento de inter-relação entre a universidade e a sociedade, de oxigenação da própria instituição de ensino, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Melhor dizendo, uma via de mão dupla que valoriza o conhecimento da comunidade, seus saberes, suas percepções de mundo, bem como seus valores éticos e estéticos, buscando proporcionar e qualificar uma aprendizagem ativa e cidadã aos estudantes (FORPROEX, 2012).

A afirmativa 3 (GRÁFICO 5) também se aproxima do que Jezine (2004) retratou como concepção acadêmica das ações de extensão que, formulada inicialmente no bojo dos movimentos sociais, tem na relação universidade/extensão universitária a possibilidade de uma ação transformadora da sociedade. Ainda segundo essa autora, a extensão, como função acadêmica da universidade, passa pelo estabelecimento da interação ensino e pesquisa, o que implica sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em que a crítica e a autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento (JEZINE, 2004, p. 3).

Considerando os resultados apresentados no Gráfico 5, observa-se que os professores participantes da pesquisa concordaram mais com a concepção de

extensão como um processo de difusão dos conhecimentos produzidos pelas universidades (80,6% dos respondentes), com as ações de cunhos assistencialistas e mercantilistas de atendimento às demandas da sociedade (66,70% dos respondentes) do que com a concepção da dimensão acadêmica da extensão e da interação dialógica entre a universidade e a sociedade (58,3% dos respondentes), embora a terceira concepção tenha apresentado um percentual muito pequeno de discordância (16,7% dos respondentes).

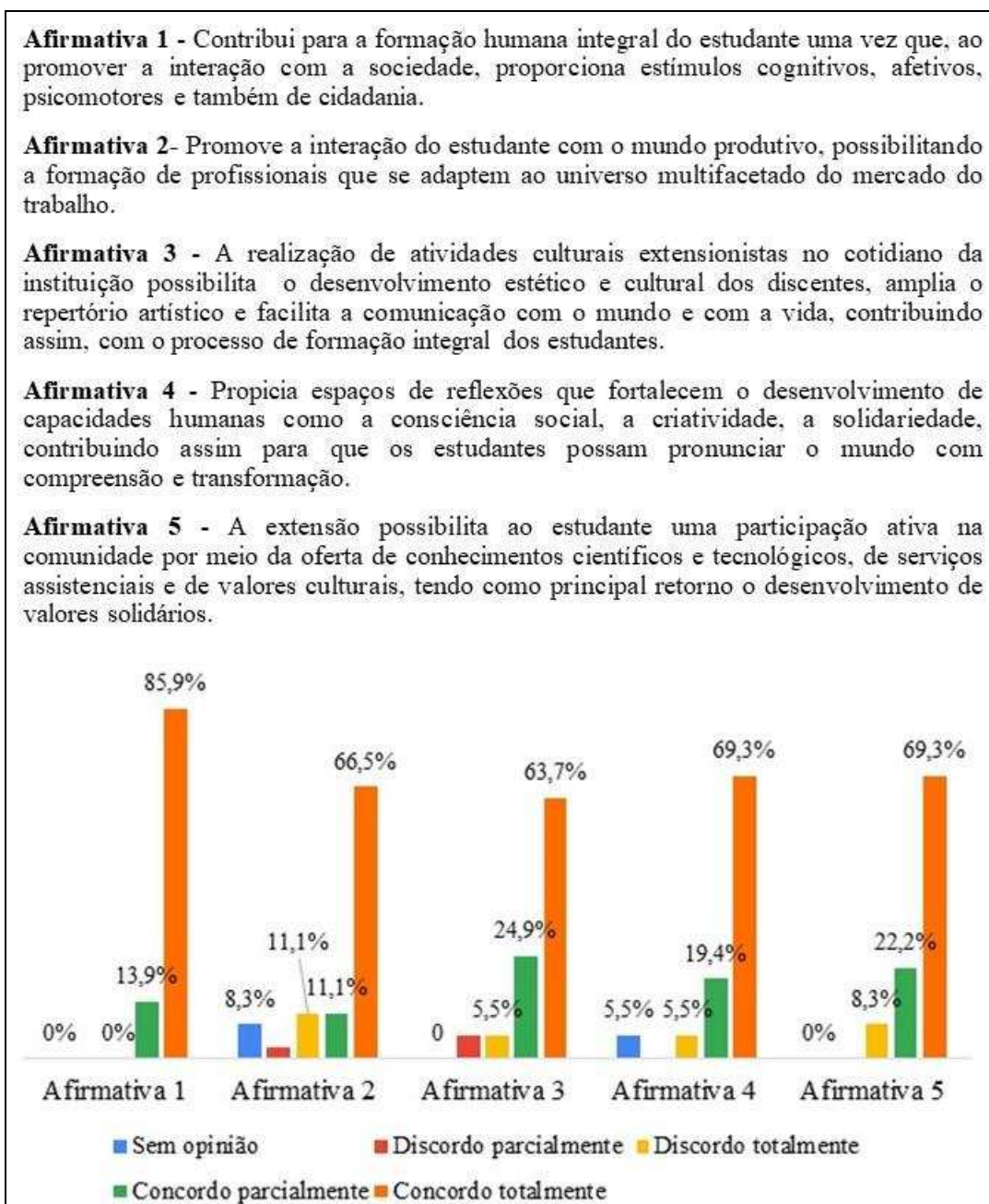
Tais resultados reforçam as considerações feitas por Imperatori (2016) com relação às práticas extensionistas materializadas nas instituições de ensino brasileiras de que as diferentes concepções ideológicas vigentes permitem a coexistência de práticas assistencialistas, mercantis e acadêmicas:

As diferentes concepções de Extensão transcendem as questões meramente semânticas e apontam as concepções ideológicas vigentes nos diferentes contextos históricos e, por consequência, nas políticas públicas/práxis acadêmica. Nessa caminhada, depreende-se que a Extensão transitou do enfoque de fóruns de cultura/difusão do conhecimento (acadêmico) para o de inserção na realidade social e política brasileira. Entretanto, coexistem práticas assistencialistas e mercantis direcionadas à alocação de recursos extraorçamentários via prestação de serviços, oferta de cursos livres e parcerias universidade-indústria desconexas à proposta curricular (IMPRERATORE, 2016, p. 6 e 7).

No segundo tema desta seção, representado pelo Gráfico 6, procurou-se levantar as percepções dos docentes participantes da pesquisa em relação às possíveis contribuições da extensão na formação de estudantes do Ensino Médio Integrado. Tal investigação foi feita a partir de cinco afirmativas, alicerçadas nas normatizações e bases conceituais que fundamentam a extensão tecnológica na Rede de EPCT e o Ensino Médio Integrado.

As afirmativas 1, 3 e 4 (GRÁFICO 6) abordaram o tema em conformidade com as referências teóricas citadas, de forma que a extensão contribua com a formação humana e integral pretendida pela modalidade do Ensino Médio Integrado. No entanto, as afirmativas 2 e 5 (GRÁFICO 6) abordaram o tema em desacordo com as referidas bases teóricas, em que a prática extensionista poderá formar profissionais, bem como promover relações sociais e de produção incompatíveis com a educação pretendida pela Rede de EPCT.

Gráfico 6 – Percepção dos docentes atuantes nos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba acerca das contribuições da extensão na formação de estudantes do Ensino Médio Integrado



Fonte: Dados da pesquisa.

Ressalta-se que, em contraposição à afirmativa 2 (GRÁFICO 6), a extensão deve promover a interação do estudante com o universo multifacetado do mundo do trabalho, de forma crítica e reflexiva, extrapolando os ditames mercadológicos, com vistas à profissionalização para além da adaptação ao mercado de trabalho.

A dicotomia entre formação para o mundo do trabalho e formação para o mercado de trabalho e a opção pela primeira forma estão entre as questões que envolvem o campo teórico e o processo formativo na EPT. Conforme Bertholdo (2019, p. 82), há entre os docentes “pouca diferenciação entre mercado de trabalho e mundo do trabalho” e uma admissão para a formação para o mercado de trabalho:

Apesar da compreensão do mundo do trabalho, há uma admissão para formar para o mercado de trabalho, versão que reduz a formação dos alunos a demandas do capitalismo, o que se torna uma contradição para a formação que se busca, com horizontes para a Omnilateralidade e Politecnia (BERTHOLDO, 2019, p. 90).

Ressalta-se que as bases teóricas da EPT visam à elaboração de ações extensionistas que colaborem com a formação dos estudantes em suas várias dimensões e que, nesse sentido, sua apropriação pela comunidade acadêmica, principalmente pelos docentes, pode contribuir no combate à formação simplificada, que atende aos anseios do capital e à manutenção do *status quo* dos trabalhadores.

A afirmativa 5 (GRÁFICO 6) também traz a concepção difusionista da extensão, a extensão de mão única, de valorização do saber científico em detrimento do saber popular no processo de formação do estudante. No entanto, o que se espera, a partir dos documentos que orientam as ações extensionistas na Instituição, é que a extensão possibilite a interação dialógica entre o estudante e a comunidade local e promova a valorização dos saberes e fazeres populares nos processos de ensino e pesquisa.

Enfim, considerando os resultados apresentados pelo Gráfico 6, pode-se observar significativa concordância dos professores em relação às diversas contribuições da extensão para a formação humana e integral dos estudantes, pautando-se, no entanto, no enfoque difusionista da extensão e na sua dimensão assistencialista, bem como na educação com objetivo de qualificação e adequação de profissionais para atendimento ao mercado de trabalho.

O terceiro tema desta seção, representado pelo Gráfico 7, teve como objetivo obter informações sobre a forma pela qual a extensão aparece na prática pedagógica dos participantes da pesquisa. Para tal, foram elaboradas cinco afirmativas, considerando as concepções ideológicas vigentes nas práticas extensionistas das universidades brasileiras, segundo Jezine (2004), e o arcabouço teórico que fundamenta a extensão tecnológica.

Gráfico 7 – A extensão na prática pedagógica dos docentes atuantes nos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste – Campus Rio Pomba



Fonte: Dados da pesquisa.

As afirmativas 1 e 4 (GRÁFICO 7) abordaram a extensão articulada ao ensino e à pesquisa como protagonista na formação dos estudantes e na produção do conhecimento. Considerando as respostas dos participantes da pesquisa, a maioria dos professores (83,30% para a afirmativa 1 e 61,10% para a afirmativa 4) concordou, de forma parcial ou total, com as referidas afirmativas, embora tenha ocorrido discrepância significativa (22,20%) entre as duas afirmativas que são complementares.

Tal divergência leva à pressuposição de que parte significativa dos docentes que abordam a extensão em sua prática docente não a faz por meio de projetos e programas, o que poderá dificultar o processo de incorporação ou integração de atividades de extensão na matriz curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, uma vez que tal processo exige a vinculação das atividades de extensão a projetos e programas, conforme orientação do CONIF (2020, p. 3):

Para cumprimento da Meta 12.7, da Lei 13.005/2014, as atividades curriculares de extensão devem ser constituídas de forma vinculada a programas ou projetos de extensão, tendo os estudantes como protagonistas na sua execução. Por este princípio, essa necessidade de vinculação a programas e projetos de extensão também se aplica a cursos e oficinas, eventos e prestações de serviços que contenham atividades curriculares de extensão.

A afirmativa 2 (GRÁFICO 7) trouxe a vertente assistencialista da extensão, desconsiderando sua dimensão pedagógica no âmbito da instituição de ensino. Além disso, atribuiu à Instituição de Ensino um papel complementar e, ou, substitutivo ao papel do Estado, o que deve ser visto com cautela, uma vez que Estado e Instituições de Ensino, inclusive as públicas, têm compromissos diferenciados para com a sociedade e para com a comunidade carente.

As universidades, por meio da extensão, têm o compromisso com o desenvolvimento da sociedade como um todo, incluindo as comunidades carentes, porém o compromisso da assistência social é próprio do Estado e das instituições criadas para este fim. Portanto, cabe à extensão possibilitar o cumprimento da função social da universidade a partir da conciliação dos objetivos acadêmicos e comunitários.

Dessa forma, Jezine (2004) defende a incorporação da extensão às práticas de ensino e de pesquisa em contraposição à criação de uma terceira função na universidade, partindo da crítica à extensão voltada para prestação de serviços na perspectiva do assistencialismo. Segundo essa autora:

Evoca a si responsabilidades de intervenção extramuros a partir do argumento do “compromisso social” da universidade, muitas vezes substitutivos da ação governamental. Refere-se à influência do modelo americano de extensão cooperativa, incorporada à prática universitária como prestação de serviços sob a forma de cursos práticos, conferências e serviços técnicos e assistenciais (JEZINE, 2004, p. 2).

Embora a afirmativa 3 (GRÁFICO 7) aborde a extensão como um processo educativo e de produção de conhecimento a partir da relação entre a instituição de ensino e a sociedade, ela se fundamenta na concepção difusionista da extensão e

submete a atividade extensionista e, conseqüentemente, a formação profissional às perspectivas do mercado de trabalho. E tanto a concepção difusionista quanto aquela que preconiza a formação para o mercado de trabalho são incoerentes com as orientações e normatização da Instituição pesquisada.

Apesar de as afirmativas 2 e 3 terem obtido número expressivo de discordantes (22,30%), a maioria dos docentes afirmaram abordar a extensão na sua prática docente (74,90% para a afirmativa 2 e 72,10% para a afirmativa 3) na perspectiva da difusão do conhecimento e da formação de profissionais para atendimento ao mercado de trabalho (GRÁFICO 7).

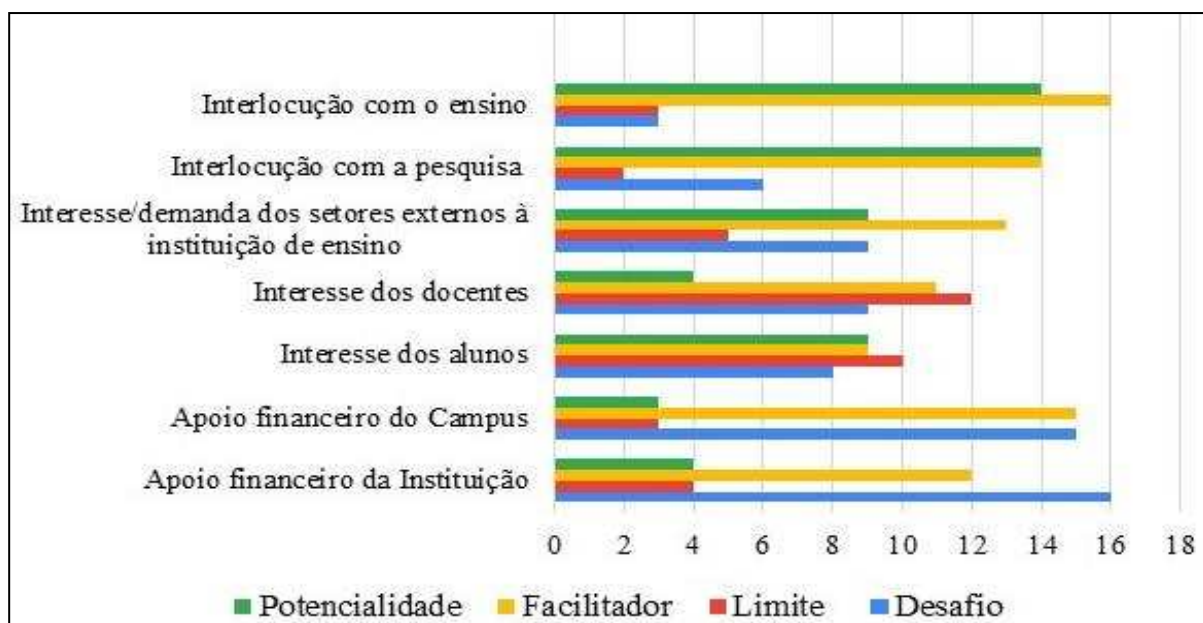
Corroborando os resultados apresentados pelas demais afirmativas, a afirmativa 5 (GRÁFICO 7) confirma que a extensão é parte integrante da prática pedagógica de 60% dos docentes respondentes e não integrante em 16,70% dos casos. Os demais respondentes (27,70% dos professores) não souberam ou não quiseram opinar.

4.4 AS EXPECTATIVAS DOS DOCENTES

Nesta seção, buscou-se levantar as expectativas dos participantes em relação à prática extensionista no IF Sudeste – Campus Rio Pomba. Para tal, os professores foram questionados sobre os desafios, limites, facilitadores e, ou, potencialidades em se trabalhar a extensão no Campus de Rio Pomba, considerando os seguintes aspectos: Apoio financeiro da Instituição (1), Apoio financeiro do Campus (2), Interesse dos alunos (3), Interesse dos docentes (4), Interesse dos setores externos (5), Interlocução com a pesquisa (6) e Interlocução com o ensino (7). Os resultados desta investigação foram apresentados no Gráfico 8.

Observa-se a partir do Gráfico 8 que os docentes apontam como os maiores desafios enfrentados pela extensão no IF Sudeste – Campus Rio Pomba os apoios financeiros da Instituição e do Campus; e para um grupo menor, porém expressivo de docentes, os interesses dos docentes, dos setores externos e dos alunos. Os principais fatores limitantes apontados pelos respondentes são os interesses dos docentes e dos alunos; e para um grupo menor, o interesse dos setores externos.

Gráfico 8 – Expectativas dos docentes atuantes nos cursos técnicos oferecidos pelo IF Sudeste – Campus Rio Pomba em relação à prática extensionista nesse campus



Fonte: Dados da pesquisa.

Os maiores facilitadores são, conforme ilustrado no Gráfico 8, a interlocução com o ensino e o apoio financeiro do Campus, embora a interlocução com a pesquisa e os interesses dos setores externos e dos docentes também tenham sido expressivos. E, por último, as maiores potencialidades na visão dos professores são a interlocução com a pesquisa e com o ensino e os interesses dos alunos e dos setores externos.

Os resultados desta questão (GRÁFICO 8) demonstram uma diversidade de opiniões entre os professores sobre os fatores que são favoráveis ou não ao trabalho com a extensão no Campus. No entanto, as maiores dificuldades levantadas pelos professores foram os apoios financeiros da Instituição e do Campus e o interesse dos docentes, e os mais favoráveis foram as interlocuções da extensão com o ensino e com a pesquisa. Ter na Instituição a interação extensão/ensino/pesquisa como aspecto favorável ao desenvolvimento das atividades extensionistas possibilita que essas atividades tenham o caráter acadêmico e de transformação social, na perspectiva de Jezine (2004).

No espaço do questionário disponibilizado para contribuições, os docentes ressaltaram a necessidade de se considerar o limite de tempo para a dedicação, tanto dos estudantes dos cursos técnicos integrados como dos docentes, em

projetos de extensão, uma vez que há cobrança muito grande em relação ao número de aulas, limitando, assim, o desenvolvimento de outras atividades.

A questão relacionada ao tempo para dedicação à extensão nos IFs foi levantada por Coutinho (2019), a partir de uma pesquisa que procurou identificar a distribuição das atividades dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba, por meio da análise do Plano Individual Docente do primeiro semestre de 2018.

Entre as atividades ensino, pesquisa e extensão, a extensão foi a que dispôs de menor tempo de dedicação do professor; apesar disso, a pesquisa evidenciou a indissociabilidade dessas atividades no Instituto. As atividades de ensino foram as que mais demandaram tempo de trabalho do professor, seguidas da gestão e representação institucional; posteriormente, pesquisa e inovação e extensão. Assim, conforme Coutinho:

[...] as atividades de ensino são relevantes no trabalho dos docentes, sendo determinada em média 27,28 horas semanais por docente para preparação e manutenção do ensino, apoio e orientação, bem como para ministrar disciplina. As atividades de gestão institucional e representações, [...] foi a segunda atividade de maior necessidade de carga horária. A média geral semanal para desenvolvimento dessa atividade foi de 6,91 horas por docente. Em seguida, destacaram-se as atividades de pesquisa e inovação com média geral de 5,54 horas semanais por docente. [...] As atividades de extensão obtiveram média geral de 3,74 horas semanais de dedicação por docente. Por último as atividades de qualificação e, ou, capacitação apresentaram média geral de 3,46 horas semanais por docente (COUTINHO, 2019, p. 13).

Além do fator tempo, os docentes ressaltaram que tanto a extensão como a pesquisa são pouco valorizadas nos Institutos Federais, devendo, portanto, esses grandes desafios do Instituto ser assumidos por todos os atores da academia. Sugeriram a abordagem, no questionário, de questões relacionadas à extensão rural ou à agricultura familiar, por entenderem que o IF Campus Rio Pomba é voltado para o meio rural. Por fim, sugeriram o oferecimento, pelo Instituto, de cursos de extensão a distância.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

A partir dos resultados desta pesquisa, foi organizado o *e-book* intitulado “Contribuições sobre a Extensão na Educação Profissional e Tecnológica” (Apêndice C), com o objetivo de contribuir para a compreensão acerca da extensão tecnológica, bem como incentivar a participação docente em projetos de extensão.

Optou-se pela construção de um material teórico, em formato digital, que poderá ser disponibilizado no *site* da Diretoria de Extensão do Campus de Rio Pomba, como fonte de informação em que os docentes pudessem promover sua autoformação, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional que, segundo Imbernón (2005, p. 45), “pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”.

Assim, foi reunido material de estudo acerca da extensão tecnológica e das desconformidades levantadas pela pesquisa, adequando-os à linguagem de *e-book*, para a divulgação entre os docentes e outros profissionais que atuam na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Constitui-se, portanto, fonte de informações sobre o assunto, sem a pretensão de esgotá-lo.

O *e-book* foi organizado em três capítulos: o primeiro abordou os aspectos relacionados às diversas concepções de Extensão e suas contribuições para discentes, docentes e a comunidade; o segundo, os conteúdos relacionados à Extensão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e o terceiro, informações relativas ao histórico, às normatizações e às práticas extensionistas do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba, nos últimos cinco anos.

A elaboração deste produto educacional foi fundamentada nos resultados desta dissertação, os quais, entre as desconformidades elucidadas, apontaram a carência no acesso dos docentes aos documentos que normatizam a extensão no Instituto, bem como distorções conceituais envolvendo a referida temática.

Além da carência ao acesso às normatizações, a pesquisa apontou uma tendência dos docentes a concepções difusionistas, assistencialistas e mercantilistas da extensão que destoam das concepções assumidas pela Instituição. Apontou ainda uma confusão conceitual em relação à diferenciação de formação para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho.

Tais concepções e distorções podem impactar negativamente a perspectiva emancipatória e crítica da ação extensionista, podendo conduzir a uma formação fragmentada e a sujeitos manipuláveis, diferentemente do processo de formação integral pretendido pela Rede Federal de ETCP.

Assim, com o propósito de contribuir com o processo de formação integral, o *e-book* traz esclarecimentos sobre o caráter difusionista e dialógico da extensão, suas características e consequências. Apresenta elucidações sobre a articulação da extensão com a atividade acadêmica (ensino e pesquisa) e sobre as diversas concepções ideológicas que permeiam a atividade de extensão no Brasil (assistencialista, acadêmica e mercantilista). Apresenta também esclarecimentos sobre a formação para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho, a partir de autores como Paulo Freire (1987), Jezine (2004), Imperatore (2018; 2019), Saviani (2003) e Ramos (2008; 2010).

O *e-book* traz ainda as possíveis contribuições da extensão para a formação de estudantes, professores e a comunidade, bem como o resumo das principais práticas extensionistas desenvolvidas no IF Sudeste MG. A perspectiva é melhorar o entendimento acerca das possibilidades de extensão no Instituto e incentivar a participação da comunidade acadêmica em atividades de extensão e a sua inclusão na prática pedagógica dos docentes.

Trata-se, portanto, de um produto que tem a pretensão de apresentar os conceitos e os dispositivos legais da extensão tecnológica, como também chamar a atenção dos docentes para a importância desta prática no processo de ensino e aprendizagem. O *e-book* foi fundamentado nos três eixos norteadores do processo de planejamento, desenvolvimento e aplicação de produtos educacionais (conceitual, pedagógico e comunicacional) propostos por Kaplún (2003) e na ampliação da noção de conteúdos de aprendizagem, incluindo conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais à tipologia dos conteúdos, conforme recomendado por Zabala (1998).

Em relação ao eixo conceitual (também chamado de procedimental ou atitudinal), o produto em questão tem a perspectiva da compreensão e valorização da extensão no meio acadêmico. Assim, conforme Zabala (1998), deve envolver aspectos ligados a valores, atitudes e normas, o que requer esquemas conceituais organizados e dimensões pedagógicas e comunicacionais bem delineadas e atrativas ao público-alvo. E, ainda, como tem a expectativa da mobilização, deverá

atentar para o que sabem, querem, pensam, imaginam e ignoram os destinatários do produto, como fatores indispensáveis para que os objetivos deste material sejam alcançados.

O eixo pedagógico, como o principal articulador do material educativo, foi delimitado e trabalhado de forma a possibilitar ao docente um novo olhar e uma nova perspectiva em relação às possibilidades da extensão no Ensino Médio Integrado. Portanto, o objetivo do *e-book* não é gerar conflito conceitual ou desconstruir ideias ou valores, mas, sim, construir um novo olhar, um caminho seguro e confiável para os seus usuários.

Enfim, quanto ao eixo comunicacional proposto por Kaplún (2003), o *e-book* foi o tipo de veículo escolhido para a comunicação com os docentes, por entender que este tipo de material e sua forma de construção (figuras, conteúdo, formatação) facilitam o desenvolvimento da experiência de aprendizagem no contexto da formação de professores.

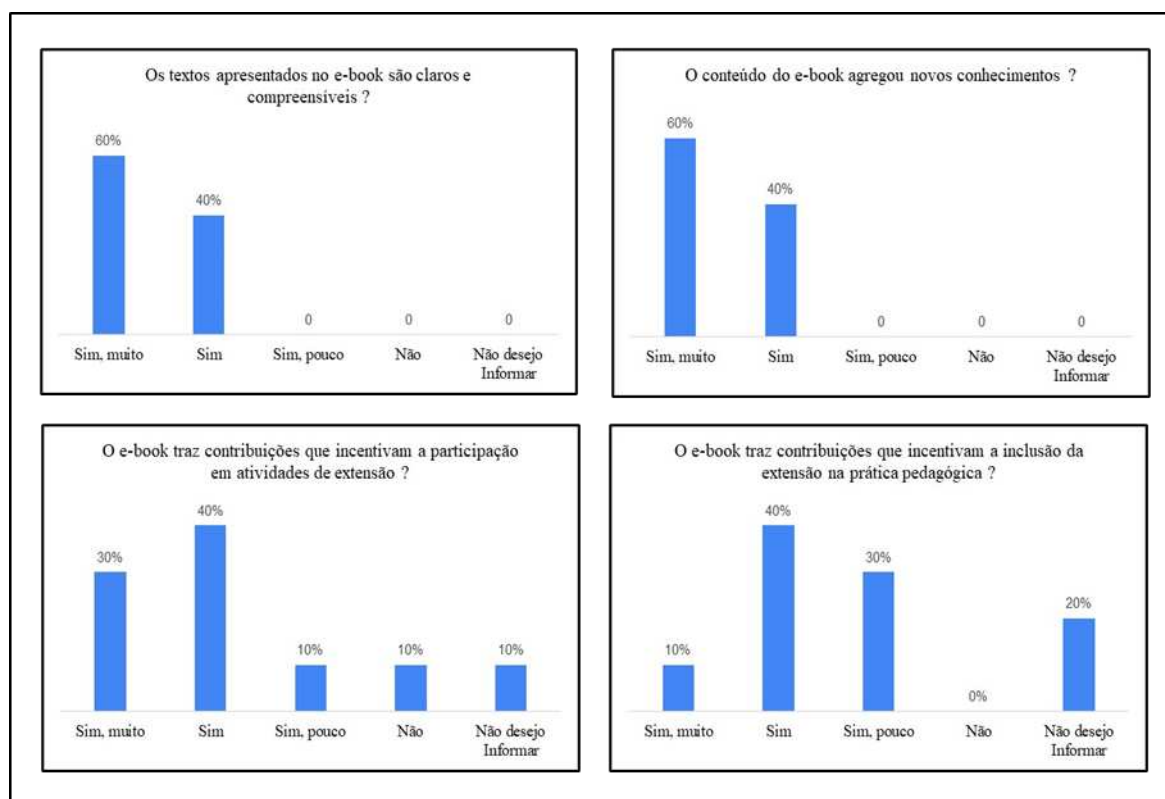
Este produto educacional foi avaliado considerando a perspectiva de Leite (2018) sobre materiais textuais destinados a professores:

[...] produtos educacionais criados em mestrados profissionais na área de ensino, em especial os materiais textuais destinados a professores, sejam produzidos e avaliados de modo coletivo, considerando as especificidades do público alvo a que se destinam; sejam elaborados a partir de metodologia que contemple aspectos comunicacionais, pedagógicos, teóricos e críticos; e que sejam validados a partir de eixos e descritores específicos (LEITE, 2018, p. 338).

A partir das respostas dos professores ao questionário aplicado para a avaliação do *e-book*, depreende-se que o material foi adequado aos objetivos propostos (GRÁFICO 9).

Na avaliação dos docentes, 90% consideraram o *design* gráfico muito bom e 10%, bom. Em relação ao conteúdo (GRÁFICO 9), constatou-se que os textos apresentados foram considerados claros e compreensíveis, agregaram novos conhecimentos ao assunto tratado e trouxeram contribuições para o trabalho docente, no sentido de incentivar a participação em atividades de extensão, bem como incluí-las na prática pedagógica.

Gráfico 9 – Avaliação do *e-book* segundo a percepção dos docentes do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba atuantes nos cursos do Ensino Médio Integrado



Fonte: Dados da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As recentes discussões sobre a extensão nas Instituições de Ensino Superior foram motivadas pela Resolução Nº 07/2018, de 18/12/2018, do Ministério da Educação e estão relacionadas à inserção da extensão nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, sendo-lhe assegurada, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil. Nas instituições que ofertam cursos de Ensino Médio Integrado, a discussão desta temática foi motivada pelas recém-publicadas Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Tais normas estabeleceram, entre outros tópicos, a revisão dos projetos pedagógicos desses cursos oferecidos pelas instituições que compõem a Rede Federal de EPCT. Essa revisão inclui, necessariamente, a discussão da Extensão, uma vez que a lei de criação dos Institutos (Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008) entende a extensão como atividade-fim da Rede, assim como o ensino e a pesquisa.

Além da contemporaneidade do tema, há de se ressaltar, igualmente, a crescente valorização da extensão como importante instrumento para a formação humana e integral dos estudantes e para a construção de conhecimentos. Tais fatos apontam para a necessidade de se estruturarem, nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados, espaços pedagógicos que articulem a extensão, de forma indissociável, ao ensino e à pesquisa. Apontam ainda para a indispensável participação dos docentes nos processos de construção desses espaços.

A compreensão do docente como protagonista na construção e concretização de atividades didático-pedagógicas que garantem a efetividade da extensão enquanto instrumento de formação e, também, de interação com a sociedade foi o fundamento para a formulação da questão central colocada para este estudo: Como os docentes atuantes nos Cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba compreendem a extensão e o seu papel na formação de estudantes desta modalidade de ensino e na relação deste Instituto com a sociedade?

Além disso, procurou-se esclarecer os desafios, limites e potencialidades da extensão no referido campus, na perspectiva de contribuir com a reformulação de currículos em prol da educação pretendida pela Rede Federal de EPCT. Formação essa com vistas a instrumentalizar o estudante para a produção de conhecimentos,

intervenção social e inserção produtiva, de forma crítica e transformadora, compreendendo a extensão, tal qual o ensino e a pesquisa, como indispensável em processos formativos.

Os resultados da pesquisa revelaram carência no acesso de professores aos documentos que normatizam a extensão do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba, o que sugere a criação de meios que possibilitem a divulgação e acesso da comunidade acadêmica às normas, resoluções e publicações sobre a Extensão Tecnológica. Revelaram, ainda, uma tendência dos docentes a concepções difusionistas, assistencialistas e mercantilistas da extensão, destoando, assim, das concepções assumidas pela Instituição em seus documentos normativos.

Os resultados evidenciaram também uma confusão conceitual em relação à diferenciação de formação para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho. Tal dicotomia entre a formação para o mundo do trabalho e a formação para o mercado de trabalho e a opção pela primeira forma estão entre as questões que envolvem o campo teórico e o processo formativo da Educação Profissional e Tecnológica, porém se observou entre os docentes pouca diferenciação desses termos, bem como a admissão pela formação para o mercado de trabalho.

Enfatiza-se, no entanto, que as ações extensionistas devem promover a interação do estudante com o universo multifacetado do mundo do trabalho, de forma crítica e reflexiva, extrapolando os ditames mercadológicos com vistas à profissionalização para além da adaptação ao mercado de trabalho.

As distorções conceituais entre os docentes, elucidadas pela pesquisa, podem impactar negativamente a perspectiva emancipatória e crítica da ação extensionista, podendo conduzir a uma formação fragmentada e a sujeitos manipuláveis. Ao contrário, a apropriação das bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica e da Extensão Tecnológica pode contribuir para o combate à formação simplificada. Formação essa que atende, tão somente, aos anseios do capital e à manutenção do *status quo* dos trabalhadores.

Em relação aos desafios, limites, facilitadores e, ou, potencialidades do trabalho extensionista no Campus de Rio Pomba, os resultados demonstraram uma diversidade de opiniões entre os professores sobre os fatores que são favoráveis ou não ao referido trabalho. No entanto, as maiores dificuldades levantadas por esses docentes foram quanto ao apoio financeiro da Instituição e do Campus e ao interesse dos professores pela extensão; pelo lado favorável, foram citadas as

possibilidades de interlocução da extensão com o ensino e com a pesquisa. Ressalta-se o último aspecto como favorável ao desenvolvimento de atividades extensionistas nas perspectivas acadêmicas e de transformação social.

Ainda como fator limitante, os docentes apontaram a falta de tempo, tanto por parte dos estudantes quanto dos docentes, para dedicação a projetos de extensão, devido ao grande número de aulas. Ressaltaram que tanto a extensão quanto a pesquisa são pouco valorizadas nos Institutos Federais, sendo esse o grande desafio a ser assumido por todos os atores dessas instituições.

O produto educacional (*e-book*) gerado nesta pesquisa trouxe esclarecimentos sobre o caráter difusionista e dialógico da extensão, suas características e consequências, além de apresentar elucidações sobre a articulação da extensão com o ensino e com a pesquisa e sobre as diversas concepções ideológicas que permeiam a atividade de extensão no Brasil (assistencialista, acadêmica e mercantilista) e esclarecimentos sobre a formação para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho.

Embora a extensão do IF Sudeste MG – Campus de Rio Pomba tenha desafios a superar, constatou-se que os projetos de extensão desenvolvidos são de grande relevância, tanto para a própria Instituição quanto para a comunidade em seu entorno, tendo como exemplo as recentes e importantes contribuições da Instituição no enfrentamento da pandemia da Covid-19. Ressalta-se que os documentos normativos dispõem de elementos teóricos que recomendam a estruturação de projetos pedagógicos fundamentados na articulação, indissociável, entre o ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, parafraseando Paulo Freire em Gadotti (2017), “a extensão deve ser considerada neste processo?”.

Entende-se que uma possível resposta para essa questão esteja na concepção defendida nos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão e na maioria das instituições de ensino brasileiras de que a extensão é um processo acadêmico definido e efetivado em função das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade e da proposta pedagógica dos cursos coerente com as políticas públicas e indispensável à formação cidadã. Essa concepção, segundo Imperatore e Pedde (2016), propõe alterar a forma rígida dos cursos para uma flexibilização curricular calcada no compromisso social e na responsabilidade ético-política das instituições de ensino para com a sociedade brasileira.

Por fim, e sem, contudo, findar este assunto, os resultados apontam para a necessidade de maior conhecimento acerca das possibilidades da extensão no ensino médio integrado, de modo que ela possa contribuir com a formação de estudantes aptos à produção de conhecimentos, à intervenção social e à inserção no mundo do trabalho de forma crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ANA, W. P. S.; NOGUEIRA, S. M. S.; BRITO, W. Reflexões sobre o currículo integrado na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e8813, fev. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8813>>. Acesso em: nov. 2021.
- ANDRIONI, I. Educação profissional integrada ao ensino: concepção e categorias fundantes. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 525-40.
- ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. Ensino médio integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 9-19.
- ASSUMPÇÃO, R. P. S.; LEONARDI, F. Educação popular na universidade, uma construção a partir das contradições, reflexões e vivências, a partir do PET (Programa de Educação Tutorial) educação popular da UNIFESP – Baixada Santista. **Revista E-Currículo**, São Paulo, PUC-SP, v. 14, n. 2, p. 437-62, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/766/76646850005.pdf>>. Acesso em: nov. 2019.
- BEMVENUTI, V. L. S. Extensão Universitária: momentos históricos de sua institucionalização. **Vivências**, Erechim, RS, ano 1, v. 1, n. 2, p. 8-17, maio 2006.
- BERTHOLDO, G. B. B. **Website de bases conceituais da EPT**: ampliando a formação docente no IF Sudeste MG – Campus Muriaé. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba, Rio Pomba, MG, 2019.
- BRASIL. **Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Aprova o Estatuto das Universidades Brasileiras. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: mar. 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: nov. 2019.
- BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SETEC. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento Base**, Brasília, dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Lei Nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Brasília, 2018.

CIAVATTA, M. Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CONIF – CONSELHO NACIONAL DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. In: ———. **Extensão tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013.

CONIF – CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. In: ———. **Fórum de Dirigentes de Ensino: diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. 2018. Disponível em: <<https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513>>. Acesso em: nov. 2019.

CONIF – Diretrizes para a Curricularização da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Fóruns de Pró-Reitores/as de Extensão – FORPROEXT de Dirigentes de Ensino – FDE**. 2020. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/images/pdf/Diretrizes_para_Curricularizacao_da_Extensao_-_FDE_e_Forproext.pdf>. Acesso em: set. 2021.

COSTA, P. F. F.; MACHADO, L. R. DE S. 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, p. 124-47, 23 jan. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/40495>>. Acesso em: nov. 2019.

COUTINHO, F. S. *et al.* Atividades do docente a partir da análise de Planos Individuais de Trabalho. **Revista Sítio Novo**, IFT, Palmas, v. 4, n. 1, p. 62-76. jan./mar. 2020. ISSN: 2594-7036. Disponível em: <<https://sitionovo.iftto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/311>>. Acesso em: set. 2021.

COVER, I. Práticas de extensão no ensino médio integrado: construindo possibilidades de emancipação. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/485-0.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

FARIA, D. S. (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FILHO, F. G. A. *et al.* Inclusão social, tecnológica e produtiva da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: CONSELHO NACIONAL DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – CONIF. **Extensão tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013. p. 43-55.

FILHO, W. B. M.; SILVEIRA, H. E. Extensão na formação profissional: desafios e possibilidades. In: ——. **Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação – FORGRAD**, publicações, ensino, pesquisa e extensão no contexto da graduação para os próximos 10 anos – 2010/2011. [S.l.], 2011. 20 p. Disponível em: <https://curricularizacaoaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/5_Extensao_na_Formacao_Profissional_Desafios_e_Possibilidades.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

FOREXT – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS, 20., 2013, Chapecó, SC. **Anais eletrônicos...** Chapecó, SC: UNOCHAPECÓ, 2013. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2585.pdf>>. Acesso em: mar. 2019.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS/Pró-Reitoria de Extensão, 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: nov. 2019.

FORPROEXT. **Contribuições para a Política de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2015. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016>>. Acesso em: jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, G. Concepção e mudança no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 750-7.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho Como Princípio Educativo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 1, p. 21-56.

FROS, Carmen Lia Remedi. **Curricularização da extensão**: sugestões para a implantação no curso de Administração da UNIPAMPA. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

GADOTTI, M. **Extensão universitária**: para quê? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

GALLI, A. P. *et al.* Arranjos produtivos, sociais e culturais: políticas de extensão para o desenvolvimento local e regional. In: CONSELHO NACIONAL DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – CONIF. **Extensão tecnológica**: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013. p. 22-31.

GARCES, S. B. B. *et al.* Reflexões sobre a curricularização da extensão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 18., 2018, Cruz Alta, RS. **Anais...** Cruz Alta, RS: UNICRUZ, 2018. Disponível em: <<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2018>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

GASPAROTTO, L. P. R *et al.* Impacto da iniciativa extensionista na comunidade local e na formação do estudante do curso Técnico em Massoterapia: Projeto “Mãos Itinerantes – Massoterapia em Eventos”. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, IFRN, Natal, v. 1, n. 16, fev. 2018. p. 1-11. ISSN: 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7025>>. Acesso em: nov. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Trad. por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GURGEL, R. M. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez; Autores Associados; Universidade Federal do Ceará, 1986.

IF SUDESTE MG – INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Político-Pedagógico**. Rio Pomba, MG: Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2011.

IF SUDESTE MG – INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2 – 2020**. Juiz de Fora, MG: Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2014.

IF SUDESTE MG – INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016**. Juiz de Fora, MG: Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2016.

IF SUDESTE MG – INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão do Exercício de 2017**. Juiz de Fora, MG: Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2017.

IF SUDESTE MG – INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 41/2019, de 31/10/2019 do Conselho Superior do IF Sudeste MG**. Programa de Apoio à Extensão – PIAEX. Juiz de Fora, MG: Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2019.

IF SUDESTE MG – INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Relatório de Gestão do Exercício de 2020**. Juiz de Fora, MG: Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 77).

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. **Curricularização” da extensão universitária no Brasil**: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. Florianópolis: IFSC, 2016. Disponível em:

<https://curricularizacaoaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizacao_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf>. Acesso em: set. 2021.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V.; IMPERATORE, J. L. R. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da Extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA**, 15., 2015, Mar del Plata. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136064>>. Acesso em: nov. 2019.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em:

<<https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em: set. 2021.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 8, p. 19-40, 2008.

LEITE, P. S. C. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas CIAIQ 2018 – Investigação qualitativa em educação**, v. 1, p. 330-9, 2018.

LOTTERMANN, O.; SILVA, S. P. A gênese do currículo integrado: referências teóricas e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais. In: HAMES, C.; ZANON, L. B.; PANSERA-de-ARAÚJO, M. C. (Org.). **Currículo integrado, educação e trabalho**: saberes e fazeres em interlocução. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2016. v. 1, p. 17-35.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINS, C. M. O. **A avaliação do guia de creditação da extensão universitária na UFRJ**. 2016.63 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação) – Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2016.

MARTINS, E. F. Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade. **Ciências & Cognição**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 201-9, jul. 2008.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. 2ª. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 80 p.

MIRRA, E. **A ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Papagaio, 2009.

MONTEIRO, D. A. R.; CARNEIRO, C. C. B. S.; ALVES, F. R. V. Introdução ao uso da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa em ensino de ciências In: FEITOSA, R. A.; SILVA, S. A. (Org.). **Metodologias emergentes na pesquisa em ensino de ciências**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. 189 p. ISBN - 978-85-5696-365-9. Disponível em: <<http://www.editorafi.org/metodologias>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MOREIRA, M. A.; ROSA, P. R. **Subsídios metodológicos para o professor pesquisador em ensino de ciências**. 2. ed. Porto Alegre, 2016.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 1-19, jul. 2012.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-20, jul./set. 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-80, out/dez. 2015. ISSN 1809-449X. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>. Acesso em: nov. 2021.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D. S. de. (Org.). **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.p. 57-72.

NOGUEIRA, M. D. P. (Org.). **Extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

NOGUEIRA, M. D. P. *et al.* **Avaliação da extensão universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão**. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013. 165 p. (Coleção Extensão Universitária, 8). Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/avalia%C3%A7%C3%A3o_da_extens%C3%A3o-_livro_8.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

OLIVEIRA, A. A. de *et al.* Políticas de cultura na extensão. In: CONSELHO NACIONAL DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – CONIF. **Extensão tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013. p. 56-62.

OLIVEIRA, A. B. S. **Métodos da pesquisa contábil**. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, A. J. B. Reformas educacionais e extensão universitária numa perspectiva histórica: refletindo experiências, transformando práticas. In: OLIVEIRA, A. J. B. (Org.). **Reforma do ensino superior e extensão universitária**. Rio de Janeiro: Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, 2006.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. London: Sage, 2002.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces: Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul./nov.2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>>. Acesso em: nov. 2019.

PORTO JÚNIOR, M. J.; RAMOS, M. N.; LOPONTE, L. N. As dimensões da vida humana na proposta de ensino médio integrado: as armadilhas da tecnologia e da inovação. In: TOMAZELLA, M. (Org.). **Educação, cultura e sociedade**. João Pessoa: IFPB, 2019. p. 106-42, v. 4, cap. 3.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Belém, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade [online]**, v. 32, n. 116, p. 771-88, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>>. Acesso em: nov. 2021.

RESENDE, M. C. F.; ALBUQUERQUE, L. M.; MOREIRA, T. R.; BORGES, B. K. N. O. A curricularização das práticas de extensão na PUC Minas. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, v. 1, n. 2, 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROCHA, R. M. G. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. de. (Org.). **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília: UnB, 2001. p. 13-29.

SANTOMÉ, J. T. As origens da modalidade de currículo integrado. In: ———. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. Cap. 1, p. 1-11.

SANTOS, A. P. F. **Curricularização da extensão: projeto comunitário nos cursos de graduação do Centro Universitário – Católica de Santa Catarina, em Jaguará do Sul (SC)**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Extensão) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, M. T. F.; GRECA, M. I. Metodologias de Pesquisa no Ensino de Ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, p. 15-33, 2013.

SANTOS, P. F.; SANTOS, C. F. A história da Extensão Universitária no Brasil e Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária e das Universidades e IES Comunitárias. In: MENEZES, A. L. T. M.; SÍVERES, L. (Org.). **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2011. p. 206-27.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV/FIOCRUZ**, Rio de Janeiro, Fiocruz, n. 1, p. 131-52, 2003.

SECCO, A. J. *et al.* A extensão e a integração com o mundo do trabalho. In: CONSELHO NACIONAL DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – CONIF. **Extensão tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013. p. 32-42.

SEIXAS, S. I. L. *et al.* Atividades de extensão no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem na formação de alunos do projeto: “Curso de atualização: aspectos morfofuncionais e clínicos da cabeça e pescoço” na Universidade Federal Fluminense (UFF). **Cidadania em ação: Revista de extensão e Cultura**, n. 2, v. 1, p. 1-11, 2008.

SERRANO, R. M. S. M. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/PINAB, 2013.

Disponível:

<https://issuu.com/praticasintegraisnutricao/docs/conceitos_de_extens__o_universit__r>. Acesso em: 29 nov. 2019.

SERRANO, R. M. S. M. *et al.* A extensão universitária brasileira: olhares sobre sua história. Sessão Especial: extensão na educação superior e profissional. **Saúde em Redes**, n. 3, v. 5, p. 193-206, 2019. Disponível em:

<<http://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/08/1116410/2768-4827-1-pb.pdf>>. Acesso em: fev. 2020.

SILVA, M. S.; VASCONCELOS, S. D. Extensão universitária e formação profissional: avaliação da experiência das ciências biológicas na Universidade Federal de Pernambuco. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, p. 119-36, 2006.

SILVA, R. M. Currículo integrado: uma proposta em construção. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 307-23.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, A. L. L. **A história da Extensão Universitária**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 21. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010. 208 p.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-6, 2007. Disponível em:
<http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>.
Acesso em: 15 maio 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Questionário da Pesquisa



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE
MINAS GERAIS - CAMPUS RIO POMBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



PROJETO: A EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: desafios da sua consolidação no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba

Este questionário é parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, IF Sudeste-MG (ProfEPT) sobre a temática da Extensão no Ensino Médio Integrado.

Sua participação é muito importante para o sucesso desta pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. CAAE: 33845120.3.0000.5588; Parecer Nº 4.211.124, de 13/08/2020.

Conto com a sua colaboração!

1- Sua última titulação

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

2- Em qual(is) nível(is) de ensino você atua?

- Ensino Médio Integrado (EMI)
- Graduação
- Pós-Graduação
- EMI e Graduação
- Graduação e Pós-Graduação
- EMI, Graduação e Pós-graduação

3- Em qual(is) curso(s) técnico(s) de nível médio você atua?

- Agropecuária
- Alimentos
- Comércio
- Informática
- Meio Ambiente
- Zootecnia
- Não atuo em cursos técnicos de nível médio

4 - Há quanto tempo você atua na Educação Profissional e Tecnológica?

- Menos de 1 ano
- 2-3 anos
- 4-5 anos
- 6-7 anos
- 8 anos ou mais

5- Você conhece os documentos que institucionalizam e regulamentam a extensão tecnológica?

- Sim
- Não

6 - Se respondeu sim à pergunta 5, qual(is) dele(s) você conhece?

- Política Nacional de Extensão Universitária elaborada pelo Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, Manaus-AM, maio de 2012.
- Contribuições para a Política de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica elaboradas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão ou Cargos Equivalentes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Forproext – 2015.
- Resoluções do Conselho Superior do IF Sudeste MG que aprovam, anualmente, o Programa de Apoio à Extensão – PIAEX do IF Sudeste MG.
- Resolução do Conselho Superior do IF Sudeste MG N° 026/2018, de 28/11/2018, que aprovou as Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do IF Sudeste MG.
- Outro: _____

7- Se respondeu sim à pergunta 5, em qual(is) desta(s) situação(ões) você teve contato com os documentos?

- Estudando para a submissão de projetos de extensão a instituições de fomento em geral.
- Estudando para a submissão de projetos ao PIAEX do IF Sudeste MG.
- Buscando compreender a Extensão no contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
- Outras situações: _____

9- Participou de ações/atividades de extensão durante sua formação escolar?

- Sim e influenciou positivamente na minha formação.
- Sim, mas **não** influenciou na minha formação.
- Não participei.
- Não me lembro.

9 – Participa ou participou de ações/atividades de extensão na instituição em que trabalha?

- Sim
- Não

10 - Se respondeu sim à pergunta 9, como foi sua participação?

- Como coordenador de projeto(s) ou programa(s) de extensão.
- Como colaborador em programas/projetos de extensão.
- Coordenando ações de extensão como cursos, eventos, oficinas, prestações de serviços, consultorias etc.
- Colaborando ou participando de ações de extensão como cursos, eventos, oficinas, prestações de serviços, consultorias etc.

Leia as questões seguintes e faça a opção pela resposta que vai ao encontro à sua opinião. Dessa forma, pretendemos conhecer suas ideias sobre a temática abordada.

Para a próxima sequência de perguntas é necessário assinalar as questões por meio da escala a seguir:

- 1- Sem opinião
- 2- Discordo parcialmente
- 3- Discordo totalmente
- 4- Concordo parcialmente
- 5- Concordo totalmente

11 – Sobre sua concepção de Extensão Tecnológica	(1) Sem opinião	(2) Discordo parcialmente	(3) Discordo totalmente	(4) Concordo parcialmente	(5) Concordo totalmente
Atividade que tem como objetivo estender aos demais setores da sociedade, conhecimentos e resultados de pesquisas, com o objetivo de qualificar pessoas e processos produtivos, contribuindo, assim, para a democratização do conhecimento e desenvolvimento da sociedade.					
Atividade desenvolvida pelas instituições de ensino na comunidade externa que possibilita ao docente realizar suas práticas de ensino e de pesquisa a partir da realidade e dos anseios da sociedade, possibilitando, assim, a adequação da instituição de ensino às expectativas do mercado e da sociedade como um todo.					
<i>Atividade que deve integrar-se à matriz curricular e à organização da pesquisa e que, por meio de uma interação dialógica efetiva com os demais setores da sociedade, proporciona a construção de saberes e práticas transformadoras da sociedade e da instituição de ensino.</i>					

12 - Sobre as contribuições da extensão no Ensino Médio Integrado	(1) Sem opinião	(2) Discordo parcialmente	(3) Discordo totalmente	(4) Concordo parcialmente	(5) Concordo totalmente
Contribui para a formação humana integral do estudante, uma vez que, ao promover a interação com a sociedade, proporciona estímulos cognitivos, afetivos, psicomotores e também de cidadania.					
Promove a interação do estudante com o mundo produtivo, possibilitando a formação de profissionais que se adaptem ao universo multifacetado do mercado do trabalho.					
A realização de atividades culturais extensionistas no cotidiano da instituição possibilita o desenvolvimento estético e cultural dos discentes, amplia o repertório artístico e facilita a comunicação com o mundo e com a vida, contribuindo, assim, com o processo de formação integral dos estudantes.					
Propicia espaços de reflexões que fortalecem o desenvolvimento de capacidades humanas como a consciência social, a criatividade, a solidariedade, contribuindo, assim, para que os estudantes possam pronunciar o mundo com compreensão e transformação.					
A extensão possibilita ao estudante uma participação ativa na comunidade, por meio da oferta de conhecimentos científicos e tecnológicos, de serviços assistenciais e de valores culturais, tendo como principal retorno o desenvolvimento de valores solidários.					

13 – A extensão aparece na sua prática docente (pedagógica)	(1) Sem opinião	(2) Discordo parcialmente	(3) Discordo totalmente	(4) Concordo parcialmente	(5) Concordo totalmente
Como ação articulada ao mundo do trabalho e segmentos sociais, que retroalimenta os processos de ensino e pesquisa, ou seja, como uma das protagonistas no processo de formação profissional dos acadêmicos e da produção de conhecimento.					
Como ações e, ou, atividades que, embora não vinculadas às minhas atividades de ensino e pesquisa, contribuem para o compromisso social da Instituição, pois garante à sociedade o acesso a informações, serviços e atividades culturais não disponibilizados pelo Estado.					
Como uma técnica didática que, articulada com o mercado de trabalho e com os setores produtivos, viabiliza a formação de profissionais qualificados e o desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos adequados às necessidades da sociedade.					
Como conteúdo disciplinar tratado em sala de aula, sendo desenvolvido posteriormente em projetos e programas.					
A extensão ainda não aparece na minha prática docente.					

14 – No seu entendimento, quais os desafios, limites, facilitadores e, ou, potencialidades em se trabalhar a extensão no Campus de Rio Pomba?

	Desafio	Limite	Facilitador	Potencialidade
Apoio financeiro da Instituição				
Apoio financeiro do Campus				
Interesse dos alunos				
Interesse dos docentes				
Interesse/demanda dos setores externos à instituição de ensino				
Interlocução com a pesquisa				
Interlocução com o ensino				

- Use este espaço para deixar sua contribuição sobre os questionamentos apresentados (opcional).

APÊNDICE B – Questionário de Avaliação do Produto Educacional

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE
MINAS GERAIS - CAMPUS RIO POMBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



**PROJETO: A EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
desafios da sua consolidação no Instituto Federal do
Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba**

Este questionário tem por objetivo avaliar o Produto Educacional (*e-book*) desenvolvido como parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) sobre a temática da Extensão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Sua participação é muito importante para a conclusão desta pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa; CAAE: 33845120.3.0000.5588; Parecer N° 4.211.124, de 13/08/2020.

- 1) Os textos apresentados no *e-book* são claros e compreensíveis?
 Sim, muito
 Sim
 Sim, um pouco
 Não
 Não desejo informar

- 2) Você acha que o conteúdo do *e-book* agregou novos conhecimentos sobre o assunto tratado?
 Sim, muito
 Sim
 Sim, um pouco
 Não agregou
 Não desejo informar

- 3) Você acredita que o conteúdo do *e-book* trouxe contribuições para o seu trabalho, no sentido de incentivar a sua participação em atividades de extensão?
 Sim, muito
 Sim,
 Sim, um pouco
 Não contribuiu
 Não desejo informar

- 4) Você acredita que o conteúdo do *e-book* trouxe contribuições para o seu trabalho, no sentido de incluir a extensão na sua prática pedagógica?
- Sim, muito
 - Sim
 - Sim, um pouco
 - Não contribuiu
 - Não desejo informar
- 5) Qual a sua opinião em relação ao *design* gráfico do material apresentado.
- Muito bom
 - Bom
 - Razoável
 - Ruim
- 6) Deixe aqui comentários ou sugestões que deseja fazer.

APÊNDICE C – Produto Educacional

CONTRIBUIÇÕES SOBRE A
EXTENSÃO
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Sandra Aparecida Pinheiro Coelho
Beatriz Gonçalves Brasileiro

Apresentação

Elas autoras:
Sandra Aparecida Pinheiro Coelho
Beatriz Gonçalves Brasileiro

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
(IF Sudeste MG) / Campus Rio Pomba
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica



Rector do IF Sudeste MG

Prof. Dr. André Diniz de Oliveira

Diretor Geral do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba

Prof. Dr. José Manoel Martins

Diretor de Pesquisa e Inovação do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba

Profª Dra. Larissa Mattos Freireano

Coordenadora Geral do PROFEPT

Profª Dra. Danielle Piontovsky

Coordenadora do PROFEPT - Pós-Graduação Rio Pomba

Prof. Dr. Marcos Pavani de Carvalho

Autora

Sandra Aparecida Pinheiro Coelho

Coautora

Profª Dra. Beatriz Gonçalves Brasileiro

Projeto Gráfico e Diagramação

Paulo César da Silva Rocha

Carlos Joaquim Endorf

Studio Internacional de Catalogação na Publicação (CIP)
(Classe Brasileira de Livro, S/2, 2004)

Coelho, Sandra Aparecida Pinheiro.
Contribuições sobre a extensão na educação profissional e tecnológica (Dissertação de Mestrado) / Sandra Aparecida Pinheiro Coelho, Beatriz Gonçalves Brasileiro. - Belo Horizonte, MG: Editora Acadêmica, 2011.
190p.

ISBN 978-85-89305-10-1

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Extensão superior. 3. Extensão universitária e pública. 4. Pedagogia. 5. Profissionais. 6. Formação profissional. 7. Brasileiro, Beatriz Gonçalves de. 8. Brasil.

CDU 37.012

Indice para o acesso eletrônico

1. Extensão universitária e pública superior. Educação. 374.012

2. Extensão superior. 374.012

3. Extensão universitária e pública superior. 374.012

Este e-book foi elaborado a partir da pesquisa realizada no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus de Rio Pomba, em Rio Pomba-MG, intitulada "A Extensão no Ensino Médio Integrado: desafios da sua consolidação no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba".

A pesquisa apontou carência no acesso dos docentes aos documentos que normatizam a Extensão no IF Rio Pomba, bem como distorções conceituais envolvendo a referida temática. Tal fato levou ao preparo deste e-book, que se apresenta como fonte de consulta a respeito das normas e conceitos que orientam a Extensão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das possibilidades da Extensão no IF SUDESTE MG - Campus de Rio Pomba.

O e-book foi organizado em três capítulos: o primeiro constituiu-se dos aspectos relacionados às concepções de Extensão e suas contribuições para discentes, docentes e a comunidade; o segundo aborda conteúdos relacionados à Extensão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e o terceiro capítulo traz informações relativas ao histórico, às normatizações e práticas extensionistas do IF Sudeste MG - Campus de Rio Pomba dos últimos cinco anos.

Assim, espera-se com este material contribuir com a compreensão acerca da Extensão Tecnológica, bem como a sua inclusão na prática pedagógica dos docentes. Espera-se ainda, incentivar a participação da comunidade acadêmica em atividades de Extensão.



2

3

Sumário

APRESENTAÇÃO	3
1. EXTENSÃO: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES	7
1.1. Conceito de Extensão	7
1.2. Visões difusionista e dialógica da Extensão	11
1.3. Contribuições da Extensão para a formação de estudantes e professores e para a comunidade	14
1.4. Concepções ideológicas de Extensão no Brasil	16
2. A EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	19
2.1. Base Legal	19
2.2. Propostas teórica e metodológica	22
3. A EXTENSÃO NO IF SUDESTE MG - CAMPUS DE RIO POMBA	27
3.1. Histórico, fundamentação teórica e estrutura	27
3.2. Normatização e Práticas	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

5



1. EXTENSÃO: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

1.1. Conceito de Extensão

A etimologia da palavra “extensão” é latina e significa *ato ou efeito de estender*, que, por sua vez, possui vários significados, como: alastrar, espalhar, tornar mais amplo. Quando aplicada ao conhecimento, a extensão, de acordo com Marins (2016), assume certa grandiosidade, estendendo-se e alastrando-se para além da própria comunidade.

A Extensão, como atividade das universidades, surge a partir da Revolução Industrial (século XIX), com a preocupação de contribuir com a comunidade e responder às suas demandas (SOUZA, 2010). No período medieval, as universidades estavam voltadas para o ensino, e as mudanças desse formato ocorreram a partir da Revolução Industrial, quando a universidade medieval se transformou em universidade moderna, trazendo consigo uma nova concepção de educação, com ênfase nas demandas do mercado (SOUZA, 2010). Nesse período, notam-se nas universidades europeias as primeiras preocupações com a prestação de serviços à comunidade (SANTOS, 2017).

Assim, a Extensão Universitária surge no século XIX, mais precisamente na Inglaterra e, segundo Mirra (2009, p. 77):

“A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de ‘cursos de extensão’ a ser levado por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade. [...] Quase ao mesmo tempo outra vertente surgia em Oxford, com atividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza”.

7

Posteriormente, conforme Paula (2013), as ideias extensionistas surgiram em instituições de ensino de outros países, como Bélgica, Alemanha e, por volta de 1890, Estados Unidos.

No Brasil, a prática extensionista remonta ao início do século XX, coincidindo com a criação do Ensino Superior. Suas primeiras manifestações foram os cursos e conferências realizados na antiga Universidade de São Paulo, em 1911, sob a influência da Inglaterra, assim como as prestações de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, em Minas Gerais, desenvolvidas na década de 1920, sob a influência dos Estados Unidos (FORPROEX, 2012).

Os primeiros registros de ações de extensão no país foram voltados para a educação continuada, a educação para as classes populares e prestação de serviços, principalmente, em áreas rurais (NOGUEIRA, 2005).

No ano 1987, as universidades públicas brasileiras organizaram o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão, com o propósito de discutir o conceito de Extensão Universitária, sua institucionalização e financiamento. Nesse encontro, ressalta Nogueira (2005), foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que passou a capitanear as discussões sobre a Extensão Universitária.

Embora o FORPROEX tenha atuado na definição de uma política para a Extensão com um legado significativo de documentos, entre eles o Plano Nacional de Extensão Universitária (1999) e a Política Nacional de Extensão Universitária (2012), e, ainda, tenha registrado a atuação ativa de outros Fóruns de Extensão como o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitárias (FOREXT), o Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares (FOREXP) e, mais recentemente, o Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT),

“há de se considerar a lacuna de uma Diretriz Nacional, no âmbito das políticas públicas, que promova a unicidade e a consensualidade de concepções e propostas em torno das políticas, das estratégias e das ações pelas quais a extensão universitária brasileira possa ser institucionalizada e implementada” (BRASIL, 2018, p. 4).

Assim, no sentido de uma Diretriz Nacional, foi instituída a Resolução Nº 7, do Conselho Nacional de Educação, que, além de regimentar e estabelecer diretrizes macros para a inserção da Extensão na Educação Superior Brasileira, trouxe a atualização do conceito de Extensão, que passou à seguinte formulação:

8

Conceituando Extensão...

“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).

Dessa forma, a Extensão no Brasil busca proporcionar e qualificar uma aprendizagem *ativa e cidadã* aos estudantes, assim como uma interação dialógica efetiva com os demais setores da sociedade que proporcione a construção de saberes e práticas *transformadoras*. Pode, com foco na atuação direta para com a comunidade externa, ser desenvolvida nas modalidades de programa, projeto, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços (BRASIL, 2018a).



9

INTERAÇÃO DIALÓGICA

A relação universidade-sociedade, por meio da troca entre saber acadêmico e saber popular, foi instituída pelo Plano de Trabalho de Extensão Universitária, considerado a primeira política nacional de extensão universitária (NOGUEIRA, 2005).

Sob a influência do Manifesto de Córdoba (Argentina) e das ideias de Paulo Freire, a Extensão passa a ser vista como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e das populações, visando à retroalimentação e à troca de saberes acadêmico e popular. Uma *via de mão dupla* ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de interação dialógica que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Instituição de Ensino. Nessa perspectiva, Nogueira (2005) pontua que as camadas populares deixaram de ser o *objeto* para se tornarem os *sujeitos* da ação extensionista.

No IF SUDESTE MG, a Interação Dialógica é uma das diretrizes para ações de Extensão, concebida como:

“Desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica - que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão: estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade - para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão” (IF SUDESTE, 2019, p. 23).

O Plano de Trabalho de Extensão Universitária é um documento produzido pela Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE), em 1975. A CODAE foi criada em 1974, como uma das propostas da Comissão Mista CRUTAC/MEC - Campus Avançado/MINTER, órgão então instituído pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e do Interior, cuja atribuição foi propor medidas destinadas à institucionalização e fortalecimento da Extensão Universitária no Brasil.

para saber mais...

Sobre concepção freiriana de Extensão:



1) Extensão ou Comunicação?, Paulo Freire, disponível em: <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf>



2) Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire, Rosana Maria Souto Maior Serrano, disponível em: https://issuu.com/praticasintegralsnutricao/docs/conceitos_de_extensao_universitaria



Sobre o Manifesto de Córdoba:



1) Argentina, 1918, disponível em: <https://ufscasquerda.com/manifesto-de-cordoba-21-de-junho-de-1918/>

Sobre diretrizes para ações de Extensão no IF Sudeste MG:



1) Anexo B da Resolução Nº 41/2019 de 31/10/2019, Conselho Superior do IF Sudeste MG, disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/reitoria/pro-reitorias/extensao/politica-e-normas/regulamentos/resolucao-41_2019-de-31-de-outubro-de-2019.pdf/view

13

para saber mais...

Sobre a história da extensão universitária no Brasil:



1) Política Nacional de Extensão Universitária, FORPROEX, disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/relex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>



2) A extensão universitária: história, conceito e propostas, João Antônio de Paula, Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>



3) Relatório e Parecer sobre as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira, Ministério da Educação, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102531-pces608-18/file>

Sobre as Diretrizes que orientam a Extensão na Educação Brasileira:



1) Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, Ministério da Educação, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces-007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

10

1.2. Visões difusionista e dialógica da Extensão

DIFUSIONISMO

O Decreto-Lei Nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (Estatuto da Universidade Brasileira) deliberou, em seu Artigo 109, que:

A Extensão Universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

Assim, compreendida como instrumento disseminador das ciências, artes e letras, a Extensão revela o **autoritarismo** da universidade, que, desconhecendo e desconsiderando a cultura e o saber populares, se apresenta como detentora de um saber absoluto (e superior) e como redentora da ignorância (SERRANO, 2013). Além disso, a ausência do diálogo faz da comunidade um mero laboratório de ações propositivas da universidade e não uma parceira na construção do conhecimento (FILHO; SILVEIRA, 2010).

Salienta-se que esse é um processo verticalizado e autoritário de educação que “coisifica” o homem e desconsidera o conhecimento produzido nas relações sociais fora do ambiente escolar, reproduzindo o que Freire (1992) chamou de “**educação bancária**”, na qual os considerados conhecedores depositavam seus conhecimentos naqueles concebidos como desconhecedores.



Tais práticas extensionistas, legitimadas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, se destinavam à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardassem os altos interesses nacionais. Melhor explicando, traziam nas entrelinhas o interesse em propagar ideias de uma classe hegemônica que se instalava no poder, o que é uma forma **manipuladora/domesticadora** de Extensão, conforme destacado por Nogueira (2001).

11

1.4. Concepções ideológicas de Extensão no Brasil

Estudos revelam que o conceito e as práticas de Extensão se encontram em profunda reformulação, tanto no Brasil quanto em outros países (FARIA, 2001).

Filho e Silveira (2010), fazendo um resgate histórico da Extensão, relatam que esta mesma é compreendida de três modos diferentes: como forma de socialização do saber, como prestação de serviços e como prática acadêmica.

Como forma de socialização do saber, as atividades de Extensão do Brasil tinham o sentido de disseminação dos conhecimentos técnicos produzidos pelas universidades. Como forma de prestação de serviços, a Extensão foi compreendida numa perspectiva de levar serviços à comunidade, na tentativa de proporcionar melhoria e desenvolvimento sociais; e como prática acadêmica, pensada de modo curricular, articulada com a comunidade, interdisciplinar e a partir da própria comunidade (FILHO; SILVEIRA, 2010).

Também nessa direção, Serrano (2013 p.1) afirma que o conceito de Extensão ao longo de sua história nas instituições brasileiras de ensino, principalmente as públicas, passou por vários matizes e diretrizes conceituais: “da extensão cursos à extensão serviço, à extensão assistencial, à extensão ‘redentora da função social’, à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade e à extensão cidadã”.

Jezine (2004), por sua vez, aponta três concepções ideológicas que se materializam na Extensão universitária brasileira: assistencialista, acadêmica e mercantilista, conforme a seguir:

- a) A primeira, sob a ótica de atendimento das demandas sociais através da prestação de serviços/assistencialismo, caracteriza-se por programas e ações esporádicas nas comunidades, objetivando à resolução (imediate, superficial e paliativa) de problemas sociais.
- b) A segunda concepção, formulada no cerne dos movimentos sociais, vê a possibilidade de uma ação transformadora da sociedade a partir da relação universidade/extensão universitária-sociedade.
- c) A terceira concepção concebe as ações extensionistas como atendimento às demandas advindas da sociedade, como expectativa de prestação de serviços, tornando a política extensionista uma política mercantilista de balcão e captação de recursos.

16



Cabe apontar a pertinência da concepção acadêmica de Extensão com a proposta do Programa Nacional de Educação 2014-2024 e com o compromisso em promover a integração da extensão ao currículo, sem corromper seu sentido epistemológico, sua essência crítico-subversiva e sua lógica interdisciplinar ((IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015).

Jezine (2004) ressalta que, embora não seja pela via da Extensão, tanto nas perspectivas assistencialista, acadêmica ou mercantilista, que irá ocorrer a diminuição das desigualdades sociais, próprias da estrutura do sistema capitalista, é necessário que a universidade e a Extensão, cada vez mais, tornem relevante o seu compromisso social, qual seja: o comprometimento com a crítica e autonomia dos sujeitos sociais, princípio a ser desenvolvido na prática curricular do ensino, da pesquisa e da extensão.

Em muitos casos, destaca Gadotti (2017), em que a Extensão foi assumida como prestação de serviços de caráter assistencial ou mercantil, entraram em confronto paradigmas opostos da Extensão - um mais popular e outro mais elitista - que deram origem a diferentes concepções e práticas dessa atividade.

Esse autor destaca ainda que, devido ao “ranço conservador e elitista presente nas estruturas de algumas universidades”, a Extensão, definida como via de mão dupla, é difícil de acontecer na prática, como também tem sido limitado o avanço do papel inovador de uma Extensão capaz de promover a interação transformadora entre a universidade e a sociedade (GADOTTI, 2017 p. 3-4).

“O Brasil de hoje combina traços de seu passado conservador e autoritário com as inovações institucionais forjadas na luta pela redemocratização” (GADOTTI, 2017, p. 3).

17

1.3. Contribuições da Extensão para a formação de estudantes e professores e para a comunidade

O aprimoramento do conceito de Extensão feito pelo FORPROEX, no ano 1987, a evidencia como processo educativo e científico, ou seja, concebe a Extensão como:

“Uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” (FORPROEX, 1987, p.1).



14



Assim, a Extensão é um processo acadêmico definido e efetivado a partir das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade (FORPROEX, 2012), que:

- Permite ao indivíduo participação ativa na comunidade por meio da oferta de conhecimentos e de assistência, tendo como principais retornos a obtenção dos valores da cultura local, além da vivência e aperfeiçoamento profissional (SEIXAS et al., 2008).
- A formação profissional, aliada à experiência em projetos de extensão, proporciona estímulos cognitivos, afetivos, psicomotores e também de cidadania, permitindo, entre outros aspectos, maior compreensão das questões éticas e dos desafios profissionais diante da aproximação com a sociedade (SEIXAS et al., 2008).
- Ao estruturar o ensino e a pesquisa a partir da realidade e das problemáticas sociais, propiciam-se espaços de reflexões que fortalecem o desenvolvimento de outras capacidades humanas. Entre estas capacidades, citam-se a consciência social, a criatividade, a solidariedade, o que contribui para que os estudantes possam, num exercício de cidadania e de participação crítica e ética, pronunciar o mundo com compreensão e transformação (GARCES et al., 2018).

Diante das novas demandas que o mundo globalizado impõe às Instituições de Ensino, a Extensão tem função potencializadora na formação dos estudantes e na capacidade de intervir em benefício da sociedade, aspecto essencial para que essas Instituições se realizem como instrumento emancipatório, do ponto de vista histórico (BRASIL, 2018).

15

No Ensino Médio Integrado, a Extensão está presente em pelo menos três das 23 diretrizes indutoras para os Cursos Técnicos Integrados na Rede Federal de EPCT:

O Ensino Médio Integrado foi instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e trouxe a possibilidade de o aluno cursar educação profissional articulada com o ensino médio. Essa modalidade é oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental, realizando matrícula única (ensino médio e educação profissional), conduzindo o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio.

As Diretrizes Indutoras foram regulamentadas no IF Sudeste MG pela Resolução Nº 26/2018/CONSU, de 28/11/2018.

"[...] assegurar, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, atividades didático-pedagógicas que articulem ensino, pesquisa e extensão;

[...] garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, a Pesquisa e a Extensão como princípios pedagógicos alinhados ao perfil de formação do curso, a fim de contribuir para a formação humana integral;

[...] implementar e consolidar o Plano de Permanência e Êxito (PPE), com vistas ao desenvolvimento de estratégias e ações efetivas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil, considerando os aspectos educacionais e psicossociais do estudante" (CONIF, 2018, p. 15-16).

Assim, os Institutos Federais trazem para a Educação Básica de nível médio o conceito de Extensão, que até há pouco tempo esteve presente como um fundamento para a construção de conhecimentos nos cursos de nível superior (COVER, 2014).

"[...] trazer a extensão para o trabalho com a educação básica de nível médio exige redimensionar a ação pedagógica. Exige tomada de decisão: como fazer isso? Podemos fazer de forma que contemple apenas alunos selecionados pelos projetos de extensão aprovados pelos editais da instituição ou podemos buscar formas de proporcionar a experiência da extensão ao maior número possível de alunos. Se temos muito presente na atualidade o desafio da integração, quem sabe a reinvenção de nossas práticas pedagógicas possa encontrar na extensão uma forma de renovar processos de aprendizagem?" (COVER, 2014, p.17).

20

para saber mais...

Sobre as Diretrizes Indutoras:



1) Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de EPCT, Fórum de Dirigentes de Ensino, disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes-EMI---+Reditec-2018.pdf/0cd97af4-bad5-b347-4869-7293ac87eb69>

Sobre a prática extensionista no Ensino Médio Integrado:



1) Práticas de extensão no ensino médio integrado: construindo possibilidades de emancipação, Ivania Cover, disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/485-0.pdf



21

2. A EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

para saber mais...

Sobre as concepções e práticas de Extensão no Brasil:



1) As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária, Edineide Jezine, disponível em: <https://www.ufmg.br/congrest/Gestao/Gestao12.pdf>



2) Extensão na formação profissional: desafios e possibilidades, Waldenor Barros Moraes Filho e Hélder Eterno da Silveira, disponível em: https://curricularizacaoaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/5_Extensao_na_Formacao_Profissional_Desafios_e_Possibilidades.pdf



3) Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire, Rosana Maria Souto Maior Serrano, disponível em: https://issuu.com/praticasintegralsnutricao/docs/conceitos_de_extensao_universitaria



4) Extensão Universitária: para quê?, Moacir Gadotti, disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf

18

A concepção que permeou a criação dos Institutos Federais no Brasil e a constituição da Rede Federal de EPCT trouxeram grandes desafios, entre os quais a transformação da Educação Profissional em uma Rede que objetiva promover o ensino de excelência, a pesquisa aplicada e a Extensão que promova o desenvolvimento científico e tecnológico, constituindo, assim, os pilares desta nova institucionalidade (CONIF, 2013).

2.1. Base Legal

A Extensão na Rede Federal de EPCT está prevista no inciso VII do Artigo 6º e inciso IV do Artigo 7º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em seus artigos:

A Rede Federal de EPCT (Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008 e é constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

Artigo 6º - Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [...] VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; [...].

Artigo 7º - Observadas as finalidades e características definidas, são objetivos das instituições: [...] IV - Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; [...].

19

Ressalta-se que as atividades culturais são grandes aliadas no processo de formação educacional, uma vez que contribuem para o desenvolvimento estético e cultural dos discentes, ampliam o repertório artístico e facilitam a comunicação com o mundo e com a vida. A cultura amplia a percepção do mundo, assim como as possibilidades de atuar nele, de formas consciente, crítica e expressiva.

AS ATIVIDADES CULTURAIS CONTRIBUEM COM A FORMAÇÃO HUMANA E INTEGRAL DOS ESTUDANTES



IV) Políticas de Extensão e a Integração com o Mundo do Trabalho

Tais políticas abordam ações relacionadas com estágio e emprego, bem como serviços e projetos tecnológicos desenvolvidos pelas Instituições de Ensino em parceria, ou não, com outros agentes da sociedade.

São consideradas possibilidades de ações relativas à integração com o mundo do trabalho: o estabelecimento de observatório do mundo do trabalho, o acompanhamento de egressos, os estágios, os projetos sociais voltados à geração de emprego e renda e à prestação de serviços tecnológicos, os projetos de empreendedorismo, as visitas técnicas e gerenciais e os eventos de integração.

Ressalta-se que a Extensão representa, pela sua essência, importante estratégia de articulação com o cenário diversificado do mundo do trabalho, composto por diferentes atores sociais que constroem e reproduzem histórica e culturalmente sua existência por meio do trabalho.

Alerta-se, no entanto, sobre a profissionalização com vistas **exclusivamente** ao mercado de trabalho. Apesar da imprescindibilidade desta interação, em razão da carência de mão de obra qualificada no Brasil, a educação profissional deve extrapolar os ditames mercadológicos e proporcionar uma formação que dialogue com o universo multifacetado do mundo do trabalho, do qual o mercado é apenas parte constitutiva.

24

DIÁLOGO COM O UNIVERSO MULTIFACETADO DO MUNDO DO TRABALHO, DO QUAL O MERCADO É APENAS PARTE CONSTITUTIVA



Há entre os docentes pouca diferenciação entre mercado de trabalho e mundo do trabalho, além da admissão para a formação com vistas ao mercado de trabalho:

“Apesar da compreensão do mundo do trabalho, há uma admissão para formar para o mercado de trabalho, versão que reduz a formação dos alunos a demandas do capitalismo, o que se torna uma contradição para a formação que se busca, com horizontes para a omnilateralidade e politécnica” (BERTHOLDO, 2019, p. 90).

Para Frigotto (2005), a formação para o mercado de trabalho refere-se à apropriação do trabalho para atendimento das necessidades de **acumulação do capital**, que se dá em benefício de uma minoria. E a formação para o mundo do trabalho diz respeito à inserção do ser humano na base dos elementos que constituem **sua própria existência**, ao mesmo tempo que colabora para o bem coletivo no desenvolvimento das potencialidades sociais, econômicas, culturais e políticas.

Ramos (2005) ressalta que uma formação voltada apenas para o mercado de trabalho incorre em ser por ele moldada e, assim, minimizada. Por outro lado, a formação para o mundo do trabalho visa formar o ser humano integralmente, que, apropriado dos **sentidos ontológico e histórico do trabalho**, atuará de forma autônoma e consciente em seu meio.

25

2.2. Propostas teórica e metodológica

Com o objetivo de propor um caminho para a consolidação do fazer acadêmico da Extensão da Rede, o Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico (FORPROEXT) elaborou, a partir de ações solidamente construídas pelas Instituições vinculadas à Rede nos seus 100 anos de história e de relação com a sociedade brasileira, um documento denominado “**Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**”, que constituiu:

Uma densa e rica proposta teórica e metodológica para o processo de construção e consolidação do fazer acadêmico da Extensão na Rede Federal de EPCT no Brasil, apesar de não ter tido a pretensão de ser um documento finalístico de Diretrizes para as Políticas de Extensão da Rede (CONIF, 2013, p. 7), conforme itens I a IV.

I) Políticas de Extensão para o desenvolvimento local e regional

Como políticas de extensão que possam contribuir com o desenvolvimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais nos contextos local, regional e nacional, recomenda-se a estruturação de ações extensionistas voltadas para o empreendedorismo, o associativismo, o cooperativismo e a incubação de empreendimentos, abrangendo as áreas da cultura empreendedora, por meio de empresas juniores, economia solidária, economia criativa e esportes.

Recomenda-se ainda o protagonismo em prol da sustentabilidade como eixo orientador das atividades extensionistas. A extensão deve atuar sobre os problemas suscitados não apenas pelas necessidades econômicas, mas, também, as sociais, ambientais e culturais, considerando as singularidades de cada região.

PROTAGONISMO EM PROL DA SUSTENTABILIDADE



22

II) Políticas de Extensão para inclusão da população em condição de vulnerabilidade social

Sobre as políticas de extensão que possibilitam a Inclusão Social, Tecnológica e Produtiva, orienta-se que a produção de conhecimentos - científicos e tecnológicos - seja concebida a partir de um processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas. Que tais conhecimentos sejam capazes de atender às demandas sociais e às peculiaridades regionais, impactando, de forma positiva, a vida em sociedade, especialmente das populações em vulnerabilidade social.

Nessa perspectiva, a Inclusão Social, Tecnológica e Produtiva, enquanto ação extensionista, ganha espaço e se consolida à medida que desenvolve suas ações no âmbito da Assistência Estudantil e de Programas/Projetos de Extensão, como: Mulheres Mil, CertiFIC, PRONATEC, PROEJA FIC, FIC - Formação Inicial e Continuada.

Assim, a Extensão, ao integrar-se às ações de ensino e de pesquisa visando atender às demandas da população, contribui com a formação de um profissional cidadão e se credencia na sociedade como espaço privilegiado de produção e difusão do conhecimento na busca da superação das desigualdades sociais.

ATENÇÃO ESPECIAL À POPULAÇÃO EM VULNERABILIDADE SOCIAL



III) Políticas de Cultura na Extensão

Recomenda-se que as ações inerentes à temática da cultura perpassem pelos princípios de respeito à diversidade cultural, do acesso universal aos bens e serviços culturais, da transversalidade das políticas culturais e da garantia da cidadania cultural e, considerando a base dialógica da extensão, as ações de extensão em cultura devem valorizar as manifestações culturais populares como fonte de saber e conhecimento, identidade cultural e formação integradora de cidadania.

23



Com vistas à amenização desse cenário, o IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba busca a formação de indivíduos "solidários, justos, éticos, autônomos, amorosos nas suas relações, com visão de mundo, capazes de perceber a relação entre as várias áreas do conhecimento e de interagir com o planeta em que vivemos", contemplando, assim, a educação

"como força transformadora e construtora da sociedade, capaz de capacitar, instrumentalizar, qualificar, profissionalizar, incutir valores, humanizar e facilitar a vida em sociedade" (IF SUDESTE MG, 2011, p. 10).

Assim, a Educação Profissional e Tecnológica ofertada por este Instituto tem como objetivo:

"Qualificar o cidadão tanto em bases científicas quanto humanísticas contribuindo para o desenvolvimento do cidadão em sua integralidade. Tal objetivo pressupõe o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão articulando a teoria à prática, escola e sociedade, capacitando o homem a usar o conhecimento para transformar a realidade" (IF SUDESTE MG, 2011, p. 12).

Em relação à Extensão, a Instituição fundamenta suas normatizações e práticas no preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; na Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008; no Plano Nacional de Extensão Universitária (PNEExt); no documento denominado "Carta de Alagoas", elaborado em 2012 pelo FORPROEXT; e, mais recentemente, na Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC).

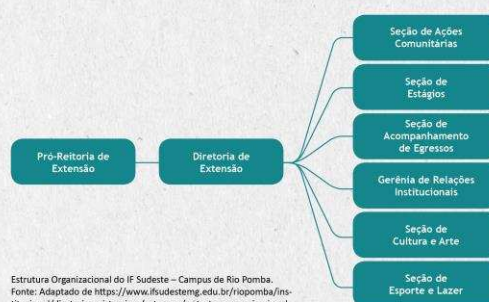
28

Por meio da Extensão, o IF Sudeste - Campus Rio Pomba desenvolve diversas ações que promovem sua aproximação com a sociedade, "atuando como agente de políticas públicas e sociais, buscando potencializar e fortalecer, dentre outros, as ações de educação, assistência social, saúde, organizações populares e movimentos sociais" (IF SUDESTE MG, 2014, p. 321).

Tais ações são concebidas sob a forma de programas, projetos, cursos, eventos e prestações de serviços, e visando:

"Integrar o Ensino e a Pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade do Instituto com os interesses e necessidades da sociedade, em todos os níveis, estabelecendo mecanismos que relacionem o saber acadêmico ao saber popular; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da sociedade na vida dos campi; o incentivo da prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais- cidadãos; a participação de forma crítica através de propostas que objetivem o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural" (IF SUDESTE MG, 2017, p. 234).

Para organização e gestão da Extensão, o IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba dispõe de uma estrutura que é responsável por coordenar, estimular, aperfeiçoar e harmonizar as atividades de extensão e cultura desenvolvidas pelo Campus.



Estrutura Organizacional do IF Sudeste - Campus de Rio Pomba.
Fonte: Adaptado de <https://www.ifsudeste.org.br/riopomba/institucional/diretoria-sistemas/extensao/estrutura-organizacional>

29

para saber mais...

Sobre as propostas teórica e metodológica de Extensão na Rede:



1) Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, CONIF, disponível em: <https://portal1.ifed.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016/extensao-tecnologica-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2013.pdf>

Sobre formação para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho:



1) Website de bases conceituais da EPT: ampliando a formação docente no IF Sudeste MG, Géssica Braga Brum Bertholdo, disponível em: <https://www.basesconceituaissemept.com>



26

3. A EXTENSÃO NO IF SUDESTE MG – CAMPUS DE RIO POMBA

3.1. Histórico, fundamentação teórica e estrutura

O IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba foi criado em 29 de dezembro de 1956, sob a denominação de "Escola Agrícola de Rio Pomba". Iniciou suas atividades em 16 de agosto de 1962, com os objetivos de ofertar educação pública, gratuita e de qualidade e atender "aos anseios políticos, econômicos e sociais vigentes, idealizando-se uma escola voltada para as necessidades do meio rural, numa metodologia adaptada ao sistema escola-fazenda" (IF SUDESTE MG, 2011, p. 9).

A partir da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a Instituição passou a vincular-se ao Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste MG e a orientar-se pelas perspectivas - consideradas inovadoras na época - da educação profissional e tecnológica advindas da constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tais instituições tinham como propósitos

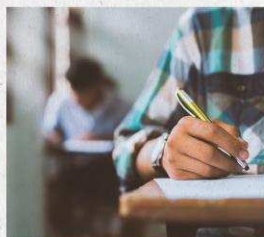
"qualificar profissionais que poderiam atuar em variados setores no mundo do trabalho, inovar na área da pesquisa e desenvolver novos produtos que atendam aos anseios da sociedade" (IF SUDESTE MG, 2011, p. 7).

Nesse sentido, além do atendimento às novas configurações do mundo do trabalho, o IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba propõe-se contribuir para a "elevação da escolaridade dos trabalhadores, tornando-os capazes de criar e, ou, inovar a tecnologia, utilizá-la e refletir sobre sua influência na formação dos próprios trabalhadores e no desenvolvimento da sociedade" (IF SUDESTE MG, 2011, p. 8).

Também é propósito da Instituição colaborar na construção de uma sociedade mais justa e democrática, uma vez que, mesmo com a evolução da sociedade em relação ao desenvolvimento tecnológico, ao aumento das oportunidades e à melhoria do acesso à informação, o "egocentrismo, o alto índice de violência, a desigualdade social, a falta de valores e princípios éticos, a concentração de renda e a destruição e má utilização dos recursos naturais ainda são aspectos negativos evidentes na sociedade" (IF SUDESTE MG, 2011, p. 10).

27

Destacam-se ainda, em 2020, o protagonismo e capacidade de reinvenção da Extensão que possibilitou ao IF Sudeste MG e seus campi desenvolverem ações que contribuísem com a superação de problemas sociais. Foram executados 49 projetos, distribuídos entre os campi de São João del-Rei (11 projetos), Rio Pomba (10 projetos), Barbacena (8 projetos), Santos Dumont (5 projetos), Muriaé (4 projetos), Ubá e Manhuaçu (3 projetos em cada), Juiz de Fora e Cataguases (2 projetos em cada) e Bom Sucesso (1 projeto), os quais, juntos, beneficiaram, de forma direta ou indireta, um público externo 1.256% maior que o público beneficiado em todo o ano 2019 (IF SUDESTE MG, 2020).



Além dos dados quantitativos, devem ser destacadas as iniciativas da Instituição, que, por meio da Extensão, criou uma agenda de ações para atender pessoas vulneráveis e a territórios precarizados, na tentativa de combater e enfrentar toda sorte de efeitos negativos advindos da pandemia e do isolamento social, a partir de ações diretas relacionadas à prevenção da transmissão do novo coronavírus, como a produção e distribuição de máscaras, Equipamentos de Produção Individual (EPIs), álcool em gel e sabão, além das ações indiretas ocorridas nas áreas temáticas de Educação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça e Tecnologia e Produção (IF SUDESTE MG, 2020).

para saber mais...

Sobre o Programa de Apoio à Extensão do IF Sudeste-MG:



Resolução nº 41/2019/CONSU, disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/reitoria/pro-reitorias/extensao/politica-e-normas/instrucoes-normativas/resolucao-41_2019-de-31-de-outubro-de-2019.pdf/view

32

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por disposições legais, a Extensão é parte integrante do processo formativo da Rede Federal de EPCT. No entanto, uma pesquisa realizada com os docentes atuantes nos cursos do Ensino Médio Integrado no IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba apontou a pouca disponibilidade de tempo para dedicação às atividades de extensão (e de pesquisa), tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, em decorrência da extensa carga horária destinada às atividades de ensino. Apontou ainda, uma carência do acesso dos docentes aos documentos que normatizam a Extensão na Instituição, bem como distorções conceituais envolvendo a referida temática.

Embora a Extensão do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba tenha esses e outros desafios a superar, cabe ressaltar a sua relevância para a Instituição e para a comunidade em seu entorno, a exemplo das recentes e importantes contribuições da Instituição no enfrentamento da pandemia da Covid-19.

Assim, a Extensão é um importante instrumento das Instituições de Ensino para o cumprimento de sua função social, merecendo, desse modo, toda atenção e dedicação da comunidade acadêmica.



33

3.2. Normatização e Práticas

A partir do ano 2016, sob a liderança da Pró-Reitoria de Extensão e regulamentação da Resolução Nº 22/2016/CONSU, as ações extensionistas no IF Sudeste MG passaram a ser realizadas de maneira mais sistematizada e organizada, o que refletiu em aumento no número dos registros das atividades de extensão na Instituição como um todo (IF SUDESTE MG, 2017).

Tal Resolução, que instituiu o Programa de Apoio à Extensão do IF Sudeste MG (PIAEX), constituiu-se em um referencial teórico, metodológico e legal das ações de extensão da Instituição, que até então, eram realizadas nos Campi, seguindo as práticas estabelecidas em cada unidade, sem uma direção unificada ou, mesmo, sem o entendimento do que se constitui uma prática extensionista segundo o preceito constitucional da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (IF SUDESTE MG, 2017).

Assim, a partir dos editais institucionais foram concedidas bolsas a servidores, discentes e colaboradores externos para o desenvolvimento de ações de Extensão, além da disponibilização de recursos para auxiliar na execução dos projetos, a exemplo da aquisição de material de consumo para a execução dos projetos de extensão tecnológica e de combate à pandemia da Covid-19 (IF SUDESTE MG, 2020).

Entre os editais lançados no período de 2016 a 2020, os de maior abrangência e regularidade foram os do Programa Institucional de Apoio à Extensão (PIAEX) e do Programa de Apoio à Projetos Cooperativos de Extensão Tecnológica (PIAEXT). Esses editais, mesmo com os sucessivos cortes orçamentários dos últimos anos às Instituições Públicas de Ensino, obtiveram estabilidade nos números de projetos e bolsas entre os anos de 2017 e 2019, exceto em 2020, que, além dos limites impostos pelos cortes orçamentários, os referidos editais foram afetados pelas restrições e efeitos da pandemia da Covid-19.

Número de projetos e bolsas de extensão, por campus, do Programa Institucional de Apoio à Extensão (PIAEX) e do Programa Institucional de Apoio à Projetos Cooperativos de Extensão Tecnológica (PIAEXT)

Ano/Campus	2016	2017	2018	2019	2020
Barbacena	13	25	19	28	3
Juiz de Fora	37	24	26	22	8
Manhuaçu	4	4	5	7	1
Muriaé	35	13	22	23	9
Rio Pomba	35	41	37	34	5
Santos Dumont	6	4	7	8	3
São João Del Rei	16	10	9	6	2
Bom Sucesso	0	4	4	7	1
Cataguases	0	1	2	1	1
Ubá	2	4	5	6	2
Reitoria	0	0	0	1	0
Total de Projetos	146	130	136	143	35
Número de bolsas	380	285	246	287	68

Fonte: Relatórios de Gestão do IF Sudeste MG, anos de 2016 a 2020.

Resalta-se que as ações de Extensão vinculadas à edição 2020 do PIAEX, realizadas de forma não presencial em razão da Covid-19, tiveram aumento de 63% do público atendido. Isso ocorreu embora o número de projetos e o tempo de execução (apenas 4 meses) tenham sido significativamente menores, revelando as potencialidades e, também, as possibilidades do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas atividades extensionistas (IF SUDESTE MG, 2020).



Programa Institucional de Apoio à Extensão (PIAEX)
Programa de Apoio a Projetos Cooperativos de Extensão Tecnológica (PIAEXT)

30

31

FORPROEX. I Encontro de Pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Brasília: UNB, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/rex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Porto Alegre: UFRGS/ Pró-Reitoria de Extensão, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/rex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê? São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

GARCES, S. B. B. et al. Reflexões sobre a curricularização da extensão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 18., 2018, Cruz Alta. *Anais...* Cruz Alta, RS: UNICRUZ, 2018. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/analais/2018>. Acesso em: 16 nov. 2019.

IF SUDESTE MG. INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. *Projeto Político Pedagógico*. Rio Pomba, MG: Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2011.

IF SUDESTE MG. INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2 - 2020*. Juiz de Fora, MG: Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2014.

IF SUDESTE MG. INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. *Relatório de Gestão do Exercício de 2016*. Juiz de Fora: Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2016.

IF SUDESTE MG. INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. *Relatório de Gestão do Exercício de 2017*. Juiz de Fora: Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2017.

IF SUDESTE MG. INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. *Resolução nº 41/2019 de 31/10/2019*. Programa de Apoio à Extensão (PIAEX). Juiz de Fora: Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2019.

IF SUDESTE MG. INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. *Relatório de Gestão do Exercício de 2020*. Juiz de Fora: Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2020.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V.; IMPERATORE, J. L. R. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular

36

da Extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15., 2019, Mar del Plata. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136064>. Acesso em: nov. 2019.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrest/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: set. 2021.

MARINS, C.M.O. *A Avaliação do Guia de Creditação da Extensão Universitária na UFRJ*. 2016. 63f. Dissertação (mestrado). Faculdade Cesgranrio. Rio de Janeiro. RJ

MIRRA, E. *A Ciência que sonha e o verso que investiga*. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

NOGUEIRA, M.D.P. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, D. S. de. (Org.). *Construção conceitual da extensão na América Latina*. Brasília: UNB, 2001. p. 57-72.

NOGUEIRA, M.D.P. (Org.). *Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PAULA, J.A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces: Revista de Extensão*, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em: nov. 2019.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, A. P. F. *Curricularização da extensão: projeto comunitário nos cursos de graduação do Centro Universitário - Católica de Santa Catarina, em Jaguará do Sul (SC)*. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Extensão) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

SEIXAS, S. I. L. et al. Atividades de extensão no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem na formação de alunos do projeto: "Curso de atualização: aspectos morfofuncionais e clínicos da cabeça e pescoço" na Universidade Federal Fluminense UFF. *Cidadania em ação: Revista de extensão e Cultura*, n. 2, v. 1, p. 1-11, 2008.

SERRANO, R. M. S. M. *Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/PINAB, 2013. Disponível: https://issuu.com/praticasintegrainutricao/docs/conceitos_de_extensao_universit_r. Acesso em: 29 nov. 2019.

SOUZA, A.L.L. *A História da Extensão Universitária*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

37



REFERÊNCIAS

- BERTHOLDO, G. B. B. *Website de bases conceituais da EPT: ampliando a formação docente no IF Sudeste MG, Campus Muriaé*. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba, MG, 2019. 123p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Lei nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Relatório e Parecer CNE/CES nº 608/2018*. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Portaria nº 1.350 de 17/12/2018, Seção 1, Pag. 34. Brasília, Diário Oficial da União, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Brasília, 2018b.
- CONIF. Conselho Nacional de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. In: ----- *Extensão Tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Curitiba: CONIF/IFMT, 2013.
- CONIF. Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: ----- *Fórum de Dirigentes de Ensino: Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513>. Acesso em: nov. 2019.
- COVER, I. Práticas de extensão no ensino médio integrado: construindo possibilidades de emancipação. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/485-0.pdf. Acesso em: nov. 2019.
- FARIA, D. S. (org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FILHO, W. B. M.; SILVEIRA, H. E. Extensão na formação profissional: desafios e possibilidades. In: --- *Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação - FORGRAD*, publicações, ensino, pesquisa e extensão no contexto da graduação para os próximos 10 anos - 2010/2011. [S.l.], 2011. 20 p. Disponível em: https://curricularizacaoaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/5_Extensao_na_Formacao_Profissional_Desafios_e_Possibilidades.pdf. Acesso em: nov. 2019.

35

