



**INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
CAMPUS JAGUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ

**CONCEPÇÕES DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO:
POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Jaguari/RS
17 de março de 2022

LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ

**CONCEPÇÕES DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO:
POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, no pólo do IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Jaguari, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adão Caron Cambraia

Co-orientadora: Prof(a). Dr(a). Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher

Jaguari/RS
17 de março de 2022

X 000x Ilgenfritz, Leandro Adriano

Ficha catalográfica para trabalhos acadêmicos / Leandro Adriano Ilgenfritz –

Jaguari, 2022. XX p.

Dissertação (pós-graduação) - Instituto Federal Farroupilha, Câmpus Jaguari, Curso de Mestrado Profissional em EPT (PROFEPT), Jaguari, 2022.

Orientador: Adão Caron Cambraia

Co-orientadora: Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher

1. Ficha Catalográfica. 2. Método de Estudo. 3. Trabalhos Científicos. I. João de Paula. II. Título

CDD 000.0

Catalogado por: (Nome do Bibliotecário e Registro no CRB)



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ

**CONCEPÇÕES DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO:
POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

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

Aprovado em 17 de março de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Caron Cambraia

IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Orientador

Prof. Dra. Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher

IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Co-orientadora

Prof. Dra. Neiva Maria Frizon Auler

IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ

**DIÁLOGOS SOBRE EXTENSÃO, CURRÍCULO INTEGRADO E
FORMAÇÃO HUMANA EM UM PROCESSO DE
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 17 de março de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Caron Cambraia

IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Orientador

Profa. Dra. Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher

IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Co-orientadora

Profa. Dra. Neiva Maria Frizon Auler

IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

**Dedico este trabalho às minhas companheiras de jornada, de vivências,
de compartilhamento de luz, esperança e amor: Mari e Antonela.**

AGRADECIMENTOS

À fonte de Inteligência Suprema.

Aos amigos e amigas de jornada(s) com os quais dialoguei e sigo dialogando no caminho de evolução.

Aos amigos e amigas que venham a dialogar comigo através deste trabalho, que possam compreender as limitações deste e, que através deste diálogo, se permitam problematizá-lo e ir muito além do que eu consegui ir.

Ao IFFar, por proporcionar uma formação de qualidade, que nos desafia a (re)pensar nossa práxis, nos desinquieta, desacomoda e nos movimenta a dialogar e problematizar nosso fazer diário, nossa função de educador e de servidor público.

Aos docentes e técnicos administrativos, tanto os que desenvolvem suas atividades junto ao programa de mestrado, quanto à todos que desenvolvem suas atividades no IFFar e acreditam e trabalham por uma educação pública, democrática e popular.

Aos professores, colegas e amigo/amiga Adão e Sandra, pela orientação, ensinamentos, trocas, vivências e compartilhamento de saberes, amorosidade e humanidade, e por permitirem esperançar juntos este desafio.

Em especial à minha esposa Mari e minha filha Antonela, que vivenciaram com resiliência, amorosidade e companheirismo estes momentos de angústias, ausências e satisfações, me compreendendo, apoiando e me motivando a seguir até aqui.

A todos e todas vocês: gratidão!

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar;

porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.

E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás,
esperançar é construir, esperançar é não desistir!

Esperançar é levar adiante,
esperançar é juntar-se com outros
para fazer de outro modo...

Paulo Freire

RESUMO

O Plano Nacional de Educação - PNE prevê a implementação de ações de extensão em no mínimo 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil, iniciando um movimento nacional de curricularização da extensão. A partir disto, este trabalho busca compreender como esse processo de curricularização vem sendo proposto e implementado em um Campus do Instituto Federal Farroupilha, tendo como base as concepções de extensão, formação integral e currículo integrado constantes em seus documentos formais e na análise de projetos de extensão propostos nesta instituição, visando propor reflexões sobre como a curricularização da extensão pode contribuir para a formação integral na educação profissional e tecnológica. A pesquisa está vinculada à linha de Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, oferecido em rede nacional no pólo do IFFar - Campus Jaguarí. De natureza qualitativa, com o uso da Análise Textual Discursiva em projetos de extensão e em entrevistas realizadas com coordenadores/coordenadoras destes projetos, selecionados no campus de Frederico Westphalen/RS. Na análise realizada, ficou evidenciado que o processo de curricularização da extensão, embora já tenha sido previsto inicialmente no PNE 2010, ainda está incipiente e necessita de um compromisso institucional de dialogar, problematizar e construir coletivamente ações que confluam para a concretização de um currículo integrado e, conseqüentemente, uma formação humana. O processo de curricularização da extensão, tal como a materialização do currículo integrado, são processos que estão em construção, de maneira coletiva e paulatinamente, e ambos têm contribuições mútuas, pois evidenciam e se balizam em preceitos comuns de dialogicidade, interdisciplinaridade, indissociabilidade, inovação, tecnologia social e transformação social. Como ponto fundamental para a concretização e materialização desta formação tem-se a problematização e a formação permanente e contínua sobre extensão, currículo integrado e curricularização da extensão. Visando contribuir com este processo de formação, foi construído e publicizado às comunidades acadêmica e externa, um site, sistematizando e compartilhando reflexões sobre a pesquisa desenvolvida.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação integral. Curricularização da extensão.

ABSTRACT

The National Education Plan - PNE foresees the implementation of extension actions in at least 10% (ten percent) of the total student curricular workload, initiating a national movement of extension curricularization. From this, this work seeks to understand how this curricularization process has been proposed and implemented in a Campus of the Instituto Federal Farroupilha, based on the concepts of extension, integral formation and integrated curriculum contained in its formal documents and in the analysis of projects of extension proposed in this institution, aiming to propose reflections on how the extension curricularization can contribute to the integral formation in professional and technological education. The research is linked to the line of Organizations and Memories of Pedagogical Spaces at EPT, of the Masters in Professional and Technological Education, offered on a national network at the IFFar pole - Campus Jaguari. Qualitative in nature, with the use of Discursive Textual Analysis in extension projects and in interviews with coordinators/coordinators of these projects, selected on the campus of Frederico Westphalen/RS. In the analysis carried out, it was evident that the extension curricularization process, although it was initially foreseen in the PNE 2010, is still incipient and needs an institutional commitment to dialogue, problematize and collectively build actions that converge to the realization of an integrated curriculum. and, consequently, a human formation. The extension curricularization process, as well as the materialization of the integrated curriculum, are processes that are under construction, collectively and gradually, and both have mutual contributions, as they evidence and are based on common precepts of dialogicity, interdisciplinarity, inseparability, innovation , social technology and social transformation. As a fundamental point for the implementation and materialization of this training there is the questioning and permanent and continuous training on extension, integrated curriculum and extension curricularization. In order to contribute to this training process, a website was built and publicized to the academic and external communities, systematizing and sharing reflections on the research developed.

Keywords: Professional and Technological Education. Integral training. Curriculum extension.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva
Campus FW - Campus Frederico Westphalen
CONCEFET - Conselho dos Diretores de Centros Federais de Educação Tecnológica
CR001 - Coordenador (a) 001
CR002 - Coordenador (a) 002
CR003 - Coordenador (a) 003
CT - Ciência e Tecnologia
CTS - Ciência e Tecnologia Social
EaD - Ensino a Distância
EPCT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
FIC - Formação Inicial e Continuada
FORDIREX - Fórum de Dirigentes de Extensão
FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FORPROEXT - Fórum de Pró-Reitores de Extensão e Cargos Equivalentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense
Instituto Federal Farroupilha - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCT - Política Científico-Tecnológica
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PLACTS - Pensamento Latino-Americano em Ciência e Tecnologia Social
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UNE - União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E CURRÍCULO INTEGRADO.....	18
2.1 HISTÓRICO DA EXTENSÃO: POR UMA MUDANÇA CULTURAL.....	19
2.2 A EXTENSÃO COMO UM PROCESSO DIALÓGICO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	26
2.3 CURRÍCULO INTEGRADO NO CONTEXTO INVESTIGADO	32
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	40
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DE ESTUDO E ANÁLISES INICIAIS	41
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E METODOLOGIA DE ENTREVISTA.....	44
4 ANÁLISES E DISCUSSÕES A PARTIR DOS PROJETOS E ENTREVISTAS	47
4.1RELAÇÕES DAS AÇÕES DE EXTENSÃO COM O CONTEXTO ESTUDADO.....	47
4.1.1Interação dialógica.....	48
4.1.2Interdisciplinaridade e interprofissionalidade	54
4.1.3Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	58
4.1.4Impacto e transformação social	63
4.1.5Impacto na formação humana.....	66
4.2 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO INTEGRADA.....	70
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
7 REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE 1 ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	96
APÊNDICE 2 AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	98
APÊNDICE 3 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	99
APÊNDICE 4 GRAU QUALITATIVO DE RELAÇÃO ENTRE A CATEGORIA E O PROJETO ANALISADO.....	100
APÊNDICE 5 GRAU QUANTITATIVO DE RELAÇÃO ENTRE A CATEGORIA E O PROJETO ANALISADO.....	101
APÊNDICE 6 SISTEMATIZAÇÃO DA ATD.....	102
APÊNDICE 7 ...QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	107
ANEXO 1 PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	111

1 INTRODUÇÃO

Iniciei minhas atividades como técnico administrativo em educação em janeiro de 2009 junto a Unidade Descentralizada do Centro Federal de Educação Bento Gonçalves - CEFET BG, na cidade de Santo Augusto/RS - na qual sou nascido e era cidadão de tal município -, em um período marcado pela transição desta instituição para Campus Santo Augusto do IFFar, criado em meados de dezembro de 2008, através da Lei Federal n.11892.

Hoje desenvolvo atividades como técnico administrativo no IFFar Campus Frederico Westphalen¹ e, nesse período, estive em constante busca de significar minhas atividades dentro desta instituição. Seja pelas atividades desenvolvidas - atividades administrativas consideradas atividades meio em uma instituição de ensino -, seja pelas características históricas da categoria - técnicos administrativos em educação que buscam historicamente romper a dualidade professor x aluno em evidência nas comunidades acadêmicas -, me provoquei a (re)significar meu espaço enquanto sujeito em um processo de construção de conhecimento e de ensino, fazendo com que ingressasse como aluno do programa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ofertado via IFFar Campus Jaguari².

No primeiro momento, meus anseios por tais respostas me fizeram percorrer temas para a pesquisa que ligavam-se diretamente ou ao meio em que estou inserido (temas de rotinas administrativas em um ambiente de ensino), ou a origem da categoria a qual estou

¹ Remoção a pedido do do servidor do IFFar Campus Santo Augusto para o IFFar Campus Frederico Westphalen ocorrida em 01/10/2016.

² Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) com pólo no IFFar Campus Jaguari.

diretamente ligado (o papel dos técnicos administrativos em educação no cenário institucional).

No entanto, percorrendo temas que tivessem sentido para meu próprio fazer, em meio a discussões com meus orientadores e na apresentação do pré-projeto de pesquisa na disciplina de Seminário de Pesquisa³, com professores do programa de mestrado, surgiu como proposta de desenvolvimento de projeto um tema que tem aderência ao meu pensar/fazer diário e pela curiosidade em saber mais para contribuir com a educação no IFFar: **“CONTRIBUIÇÕES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO À FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”⁴**, pelo fato de não só me provocar enquanto técnico administrativo que executa atividades meio em uma instituição de ensino, mas sim de provocar a (re)significação desta instituição em um ambiente no qual sou nativo e me reconheço como sujeito.

Refletir a *praxis* da própria instituição requer a reflexão da minha própria *práxis* enquanto membro constituinte desta instituição e sujeito protagonista neste processo de construção de novos conhecimentos, problematizados a partir desta vivência, na busca de rupturas com o sistema hegemônico constituído e, por consequência, com surgimentos de novas possibilidades de transformação desta realidade.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha nota-se a premissa de uma formação integral alicerçada na relação ensino, pesquisa e extensão em suas diretrizes institucionais, tais como nos apresenta, em muitos pontos do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2019, p.23) e fica evidenciada já na sua própria missão enquanto instituição que é a de “Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública e gratuita, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável”.

No entanto, não é raro observar, que mesmo passado mais de três décadas após a consignação em lei de tal equivalência⁵, tais dimensões não se beneficiam - ou ao menos não

³ Na disciplina de Seminário de Pesquisa, dentro do programa de mestrado, houve a apresentação do pré-projeto de pesquisa, o qual tinha como tema a atuação dos técnicos administrativos em educação na implementação e execução de projetos de ensino, pesquisa e extensão e suas contribuições para a indissociabilidade, apresentando-se, ainda, de maneira muito genérica e sem delimitação de problema e objetivos.

⁴ Título original da dissertação alterado para “Concepções de Curricularização da Extensão: possíveis contribuições à Educação Profissional e Tecnológica” por sugestão da banca avaliadora após defesa na data de 17/03/2022.

⁵ O artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988 traz a prerrogativa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior brasileiro.

aparentam se beneficiarem - das mesmas oportunidades, investimentos e, conseqüentemente, não ocupam os mesmos patamares de relevância na estrutura organizacional e nas práticas diárias destas instituições.

A pesquisa tem um papel de produzir novos conhecimentos, tornando assim o ensino algo em constante transformação. O conhecimento produzido em uma instituição de ensino precisa chegar a sociedade para ser validado e retornar à sua origem para sofrer novas modificações e tem na extensão não só uma ponte entre instituição e sociedade, e sim, tal qual a pesquisa, como meio de produção de conhecimento, criando assim um ciclo dialético produtor de conhecimentos por meio da tríade.

Desta forma, pode-se sintetizar tais preceitos organizando-os no sentido de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa compor um conjunto capaz de produzir conhecimento científico e através de interação dialógica com a sociedade este conhecimento produzido seja capaz de impactar e transformar esta sociedade.

Nessa lógica, a formação técnica, científica e profissional não é o fim da instituição e sim o meio, tendo como objetivo final a formação crítica, transformadora, cidadã, emancipatória, ou seja, integral do aluno.

Se o objetivo da instituição é a produção do conhecimento e através deste a formação emancipatória do sujeito, a extensão precisa ser vista também como atividade ou ação capaz de proporcionar subsídios para que, tanto a produção do conhecimento, quanto a formação deste sujeito, se concretizem.

Embora a extensão tenha sido uma das molas propulsoras da luta de grupos sociais, que visavam colocá-la no mesmo patamar do ensino e da pesquisa na (re)organização das estruturas de instituições de ensino superior no Brasil, e através dela aproximar tais instituições da comunidade como instituição social e não apenas como entidade administrativa, na prática ainda se discute se a consignação na Constituição Brasileira realmente garantiu a realização plena de tais anseios.

A curricularização da extensão vem como mais uma das etapas tão significantes nesse processo de reconhecimento da extensão como parte indissociável do ensino e da pesquisa na produção de conhecimento, formação integral do aluno e conseqüentemente, transformação dessa realidade circundante.

O problema de pesquisa busca refletir sobre **como a curricularização da extensão pode contribuir para a concretização da formação integral na EPT?**, ampliando as discussões tão atuais da curricularização do ensino superior para o tempo e espaço da educação profissional e tecnológica.

O objetivo geral concentra-se em **compreender as contribuições da curricularização da extensão na concretização da formação integral na Educação Profissional e Tecnológica para formação de sujeitos dialógicos e críticos.**

Os objetivos específicos alinham-se ao objetivo geral e buscam desenvolver um panorama histórico sobre extensão contextualizada ao cenário atual no IFFar; analisar documentos de base e diretrizes do IFFar quanto às políticas institucionais de extensão; investigar e analisar as concepções de extensão, formação integral e curricularização da extensão em projetos propostos no IFFar Campus FW e entrevistas com as/os coordenadoras/coordenadores destes projetos; e por último, elaborar um site como produto educacional para sistematizar e compartilhar a pesquisa com a comunidade acadêmica e comunidade local/regional.

Desta forma, a presente pesquisa traz no segundo capítulo quais as concepções de extensão, interação dialógica, formação integral e curricularização da extensão estão presentes nos documentos que dão as diretrizes para as ações extensionistas no IFFar e que servirão de base para a análise de algumas propostas destas ações no Campus FW.

O terceiro capítulo faz uma explanação sobre os caminhos metodológicos da pesquisa, bem como caracteriza o *locus*, quais os sujeitos entrevistados e a forma de obtenção e análise destes dados.

O quarto capítulo sistematiza as análises decorrentes dos projetos de extensão e das entrevistas semi-estruturadas com os/as coordenadores/coordenadoras de projetos de extensão do Campus de Frederico Westphalen.

O quinto capítulo dedica-se à produção e apresentação do site como produto educacional.

O sexto e último capítulo, traz algumas considerações gerais sobre as discussões e possíveis contribuições da pesquisa na curricularização da extensão e na reflexão e geração de novos questionamentos e inquietudes no processo de proposição e execução destas ações

extensivas - e por conseguinte, no papel transformador de um Campus de um IF na formação humana de seus alunos com potencial transformador de uma realidade social - no contexto da educação profissional e tecnológica.

2 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E CURRÍCULO INTEGRADO

O capítulo visa trazer um panorama de extensão desde sua essência até as discussões atuais, tão complexas e distintas, com o intuito de localizar o leitor em quais concepções de extensão, formação integral, currículo integrado e, conseqüentemente, de instituição que este trabalho de pesquisa tem como fundamentação para emergir os pontos de reflexão aos quais se propõe.

Historicamente o conceito de extensão é muito amplo e complexo e, embora seja possível catalogar e identificar muitas e distintas fontes sobre tal histórico, no subcapítulo **2.1 - Histórico da Extensão: por uma mudança cultural** busca-se trazer um breve panorama dessa construção histórica, desde sua essência enquanto atividade histórico cultural, documentada na europa do século XIX, perpassando rapidamente pela sua criação nas américas e, mais particularmente, sua nascente e desenvolvimento no Brasil, até chegarmos aos dias atuais.

No subcapítulo **2.2 - A extensão como um processo dialógico de construção do conhecimento** busca-se contextualizar as contribuições e aproximações das concepções de Paulo Freire no campo educacional com as concepções do PLACTS e de Renato Dagnino no campo científico e tecnológico, no intuito de caracterizar a extensão como ponto de partida em um processo dialógico que visa a produção de conhecimento contra hegemônicos, uma formação crítica e emancipatória, e, conseqüentemente, a viabilidade de um processo real e concreto de transformação e inclusão social.

O subcapítulo **2.3 - Currículo integrado no contexto investigado** versa sobre qual a finalidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na formação de seus/suas alunos/alunas e contribuições dessa formação no contexto de transformação social, bem como tem-se as correlações entre a extensão como processo dialógico e (trans)formador dentro de uma concepção atual de curricularização destas atividades, como processo de construção de conhecimento e parte integrante, e não somente complementar, ao currículo.

Desta forma, propõe-se discutir neste primeiro capítulo, os percursos e avanços históricos e conceituais das atividades extensionistas, que surgiram e se mantiveram por um

longo período como atividades secundárias nas universidades e instituições de ensino profissional e tecnológico, mas que foram se (re)significando ao longo deste percurso até chegarem ao ponto de não tornarem-se mais apenas como apêndices institucionais, constituindo-se como uma das estradas principais das instituições, tais como ensino e pesquisa, e os caminhos futuros que estas estradas entrelaçadas (organizadas, planejadas e sistematizadas através de um currículo integrado) podem nos guiar.

2.1 HISTÓRICO DA EXTENSÃO: POR UMA MUDANÇA CULTURAL

Conforme Paula (2013) os relatos iniciais de manifestações de extensão universitária ocorreram na Europa na segunda metade do século XIX. Tendo como berço a Inglaterra e depois se expandido para Bélgica, Alemanha e demais países do continente europeu, em um contexto histórico de consolidação da revolução industrial e avanço significativo do capitalismo.

Neste período, a imposição do modo de produção capitalista desconfigurou grandes contradições sociais e provocou manifestações de segmentos sociais historicamente marginalizados, provocando mudanças tanto governamentais - através de implementações de um conjunto de políticas sociais, chamado de Estado de Bem-estar Social -, quanto de fundamento político - onde partidos políticos socialistas ganham força e expressividade -, ou ainda de cunho religioso - tais como a chamada doutrina social estabelecida através da igreja católica ou de uma versão protestante do cristianismo social.

É nesse contexto, em que o Estado e outras instituições responsáveis pela manutenção da ordem social despertaram para a necessidade de oferecer políticas capazes de atender/neutralizar reivindicações operário-populares, que também as universidades se voltaram, de fato, para a questão social, inicialmente, e, depois, para um amplo conjunto de campos e interesses, que vão da educação de jovens e adultos às políticas públicas de saúde e tecnologias à prestação de serviços, da produção cultural ao monitoramento, avaliação de políticas públicas, entre muitas outras atividades. (PAULA, 2013, p.9)

Se na Europa a extensão universitária possuía um caráter de disseminação de conhecimento científico e aproximação da universidade com demandas sociais emergentes daquela sociedade, nos Estados Unidos a extensão teve um caráter de prestadora de serviços e transferência de tecnologia, buscando uma maior aproximação entre universidades e ramos empresariais de fins economicamente liberais.

No entanto, tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos, pode-se perceber que a extensão origina-se com antagônicas finalidades, pois se de um lado a extensão permitia aproximar universidades com a realidade vivenciada naquelas comunidades, objetivando estender os conhecimentos produzidos para além de seus muros, mesmo que de forma ainda transmissiva e mecânica, de outro a extensão também era usada como ferramenta que atendia interesses capitalistas, a fim de amenizar seus efeitos, auxiliando no processo de legitimação e estabilização de tal modelo.

Conforme Paula (2013), na América Latina o grande marco da extensão se dá em 1918 em Córdoba na Argentina através da chamada Reforma Universitária, fruto da revolução mexicana de 1910, que buscava romper o distanciamento das universidades controladas prioritariamente por ordens religiosas que tinham cunho elitista e segregadoras com os grandes problemas sociais, econômicos, políticos e culturais que estas nações enfrentavam neste período.

Tais como a revolução mexicana, em outros países da América Latina, no século XX, surgiram outras revoluções de ponto de vista democrático e popular, disseminando-se pela América Latina uma série de mobilizações e reformas de cunho social, tendo como pano de fundo a luta de classes e o surgimento e fortalecimento de organizações e partidos políticos socialistas e comunistas, provocando uma reação de enfrentamento destes movimentos, através da implantação de uma série de golpes de estados, eclodindo um cenário de guerras civis, perseguições e mortes.

É como reação a essa ampla e heterogênea mobilização política de esquerda, que vai se colocar a série de golpes de estado que, a partir dos anos 1960, buscou deter a marcha da luta social no Brasil, na Argentina, no Uruguai, na Bolívia, no Chile, mediante a implantação de regimes ditatoriais, que lançaram mão de um variado arsenal repressivo, que foi combatido por uma expressiva onda de radicalização política por parte de variados grupos, em vários países da América Latina, que vão passar à luta armada, seja como instrumento de enfrentamento contra as ditaduras de direita, seja como instrumento de luta pelo socialismo a partir das experiências das revoluções chinesa e cubana. (PAULA, 2013, p.13)

No Brasil, embora haja relatos de sua existência no início do século XX, através das Universidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, as atividades extensionistas tinham um caráter secundário dentro das universidades, decorrentes do ensino e da pesquisa, limitando-se, conforme Nogueira (2013, p.32) “à divulgação dos resultados da pesquisa ou ao reforço do ensino, atingindo uma camada da população que já tinha acesso aos cursos superiores”.

O Decreto n. 19.851 de 1931 que instituiu o estatuto das Universidades Brasileiras é o primeiro marco legal da extensão no Brasil, ao consignar em lei o termo extensão universitária, definindo que os Conselhos Universitários seriam os responsáveis por sua execução (artigo 23), que seriam ofertados via cursos e conferências (artigo 42), com o intuito de prolongar as atividades técnicas da universidade (artigo 35) e com o objetivo de difundir os conhecimentos acadêmicos em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo (artigo 109), e caracterizava-se como uma ação feita pela instituição acadêmica para o aperfeiçoamento de seu quadro interno e não para atender a comunidade externa.

As décadas de 1950 e 1960 tem grandes marcos para a extensão universitária no Brasil, tais como os seminários nacionais da reforma universitária, realizados pela União Nacional dos Estudantes - UNE, que entre outros objetivos buscava garantir a luta pela democratização do ensino, a abertura da universidade ao povo através de cursos acessíveis a todos e posicionamento político de universitários em defesa dos operários, incluindo a Reforma Universitária entre as Reformas de Base propostas por João Goulart, trazendo um cenário, conforme Paula (2013), tanto no âmbito rural, quanto no âmbito urbano, de suma importância para a aproximação e atuação das universidades no meio social daquela época:

A luta pela Reforma Universitária, tal como desenvolvida pela UNE, foi parte de uma progressiva aproximação das lutas estudantis e das lutas gerais pela transformação brasileira num movimento que incluiu tanto o que se chamou aliança operário-estudantil e aliança operário-camponesa, a mobilização dos estudantes nas campanhas de alfabetização de adultos, a partir do método desenvolvido pelo professor pernambucano Paulo Freire, quanto o engajamento nas campanhas sanitárias de erradicação de doenças típicas do mundo rural, conduzidas pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais (Dneru), órgão do Ministério da Saúde. Também nos núcleos urbanos a mobilização estudantil buscou aproximar-se das lutas sociais. Foi o que, exemplarmente, se deu com a criação do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, fundado em 1961 que, mediante a literatura, o teatro, a música e o cinema, sobretudo, buscou levar às favelas e às aglomerações populares o esclarecimento, a denúncia, o protesto, a propaganda de uma nova sociedade, que era possível ser construída. (PAULA, 2013, p.15)

Embora a extensão já estivesse consignada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, somente em 1968, como fruto da Reforma Universitária no Brasil, através da Lei n. 5.540, a extensão passa a ser reconhecida como atividade inerente à Universidade (artigo 69) e amplia sua inserção com a oferta de cursos e serviços especiais na melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento (artigo 40).

Neste mesmo período, Paulo Freire com um trabalho de alfabetização de adultos no nordeste brasileiro e a partir de escritas e práticas pautadas no diálogo e na problematização de vivências reais, torna-se referência para futuras atividades extensionistas nas universidades

brasileiras, ao aproximar a prática universitária com as demandas sociais de âmbito nacional, ampliando e fortalecendo as reivindicações e objetivos trazidos pelas reformas universitárias, discutindo e reconceituando o conceito e a prática de extensão.

No período de 1964 a 1985 a extensão universitária é influenciada pela emergência e demandas de movimento sociais urbanos e rurais que ultrapassam a centralidade de lutas classistas para reivindicações básicas coletivas, tais como de habitação, energia e saneamento, criando uma heterogênea e múltipla comunidade de sujeitos e movimentos.

Após esse período de ditadura no país, a extensão universitária não só é chamada a atuar nesse novo e complexo universo social, aproximando e ampliando suas ações na realidade social brasileira, como o de exercer a tradicional atuação junto aos arranjos produtivos, seja através da transferência de tecnologia, seja através da prestação de serviços.

Nesse mesmo período surge, através de pesquisadores vinculados a universidades argentinas o denominado PLACTS (Pensamento Latino-Americano em Ciência e Tecnologia Social), que conforme Auler e Delizoicov (2015, p.277), defendiam, entre outras concepções, que “no processo de transferência tecnológica, não estavam sendo transferidas ferramentas neutras, mas modelos de sociedade” e que propõe “a concepção de uma política científico-tecnológica (PCT), de agendas de pesquisa a partir de demandas da maioria da sociedade, historicamente relegadas”.

Ainda, historicamente no Brasil, pode-se considerar como o grande marco pós-ditadura na extensão universitária a criação, em 1987, do Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) que, segundo PAULA (2013, p.20),

foi decisivo na construção da política de extensão que vigora hoje, seja no referente à conceptualização da extensão universitária, seja na construção de instrumentos de avaliação e acompanhamento de ações de extensão, seja na efetiva institucionalização da extensão como dimensão indescartável da atuação universitária; seja como principal interlocutor na definição das políticas públicas de fomento à extensão.

Em 1988 a promulgação da Constituição Federal responde a estes movimentos elevando a extensão aos mesmos patamares de direitos do ensino e da pesquisa nas instituições de ensino superior, ao instituir legalmente a indissociabilidade entre o tríduo (artigo 207) e ao possibilitar o financiamento público de suas ações (artigo 213).

Em 1996 a nova LDB - Lei n. 9.394, traz avanços legais de suma importância para a extensão no ensino superior ao tratá-la como uma das finalidades da educação superior (artigo 43), incluindo-a na definição de universidade (artigo 52), caracterizando-a como oferta de

curso e programas (artigo 44) e abrindo possibilidades de investimentos públicos, incluindo a possibilidade de fomento de bolsas (artigos 53 e 77).

Em 1998, o FORPROEX elaborou e aprovou o Plano Nacional de Extensão, organizando a atuação da extensão universitária em oito linhas temáticas (saúde, educação, trabalho, meio ambiente, comunicação, direitos humanos e justiça, tecnologia de produção e cultura) e trazendo com princípios referenciais a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a interação dialógica com a sociedade, a inter e a transdisciplinaridade, maior impacto e eficácia social das ações e afirmação dos compromissos éticos e sociais da universidade.

Em 2007, ante a criação dos Institutos Federais e a reestruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica como Institutos de Ensino, Ciência e Tecnologia, foi criado o Fórum de Dirigentes de Extensão - FORDIREX (órgão assessor do Conselho dos Diretores de Centros Federais de Educação Tecnológica - CONCEFET), visando repensar as atividades extensionistas realizadas nestes centros, que até então eram realizadas de forma isoladas, como uma ação integrada em rede.

Em 2008, a Lei n. 11.982 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, consigna em Lei a extensão como uma das finalidades destas instituições (artigo 6) e ratifica suas ações como objetivos estratégicos da educação profissional e tecnológica (artigo 7).

Neste mesmo ano, o FORDIREX dá origem, através da chamada “Carta de Alagoas”, a uma série de ações e discussões, constituindo em 2009 o Fórum de Pró-Reitores de Extensão e Cargos Equivalentes da Rede Federal de EPCT - FORPROEXT, que normatiza as ações extensionistas na rede através do documento “Extensão Tecnológica na Rede EPCT”, trazendo diretrizes “para a consolidação do fazer acadêmico da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.” (2013, p.7)

Este documento inova ao entender que o conceito de extensão universitária dentro de um contexto de EPT precisa ser revisto e, desta forma, incorpora especificidades desta realidade, resignificando o processo extensionista, dando origem a uma nova compreensão, que mantém a essência extensionista universitária, que é da interação transformadora entre instituição e sociedade, e acrescenta para esse cenário o **mundo do trabalho** e o **desenvolvimento sócio-econômico sustentável local e regional**.

Para tanto, conforme Xavier et al. (2013), a extensão passa a ser sistematizada a partir de parâmetros que visam organizar e orientar as ações de extensão que são o desenvolvimento

tecnológico, projetos sociais, estágio e emprego, cursos de extensão ou formação inicial e continuada (FIC), projetos culturais artísticos, científicos, tecnológicos e esportivos, visitas técnicas, empreendedorismo e associativismo, e, por último, o acompanhamento de egressos.

Como forma de orientar e implementar tais dimensões dentro das ações extensionistas no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica, foram criadas práticas orientadoras, tais como XAVIER et al. (2013, p.17) nos traz a seguir:

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

Atualmente o IFFar traz em suas políticas de extensão, contemplados através do seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2026, um alinhamento histórico com os documentos e preceitos legais da extensão no Brasil, tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Lei de Criação dos Institutos Federais (Lei 11.892 de 2018), as discussões e documentos gerados através do FORPROEX e FORPROEXT.

Na construção de sua política institucional de extensão, o IFFar teve como base os incisos IV, VI e VII, do Artigo 43 e inciso IV do Artigo 44, do Capítulo IV da Lei 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, a Lei da Criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/2008), as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e a Política de Extensão dos Fóruns FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas Brasileiras) e FORPROEXT (Fórum de Pró-Reitores de Extensão ou Cargos Equivalentes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica). (IFFar, 2019, p.62)

A partir destas bases legais e conceituais, o IFFar definiu em seu PDI (2019, p.63) sua política institucional de extensão baseada em quatro princípios que são a interação dialógica que “orienta o desenvolvimento de relações entre a instituição de educação e os setores sociais, marcadas pelo diálogo e pela troca de saberes em uma ação de reciprocidade”, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade que “busca combinar a especialização, características dos processos de formação profissional [...] pela interação de conceitos e modelos provenientes de várias disciplinas e áreas [...]”, a indissociabilidade entre ensino,

pesquisa e extensão que pressupõe que “as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimentos (Pesquisa)” e o impacto e a transformação social que “estabelece a inter-relação com os outros setores da sociedade, com vista a uma atuação transformadora”.

Segundo Lunardi et al. (2020), a partir de 2015, o IFFar vem organizando políticas e programas institucionais visando, em editais específicos com possibilidade de fomento destas ações e bolsas de incentivo aos alunos, promover e fortalecer as ações alinhadas às dimensões da extensão na instituição, que são:

i) Desenvolvimento tecnológico; ii) Projetos sociais; iii) Estágio e emprego; iv) Cursos de Formação Inicial e Continuada e qualificação profissional; v) Projetos culturais, artísticos, científicos, tecnológicos e esportivos; vi) Visitas técnicas; vii) Empreendedorismo e associativismo; viii) Acompanhamento de egresso e ix) Projetos ambientais. (LUNARDI et al., 2020, p.17)

Ainda, conforme Lunardi et al. (2020), houve um significativo acréscimo de ações extensionistas a partir desta organização e de uma série de outras atividades da PROEX que proporcionaram uma maior dialogicidade e aproximação entre a gestão da extensão do IFFar e suas políticas de consolidação com os Campus e, conseqüentemente, com os/as alunos/alunas e a comunidade. Entre estas ações destacam-se a PROEX no Campus, o Curso de Formação de Gestores de Extensão e o Curso de Extensionistas, tal como é apresentado:

A “PROEX no Campus” consiste em visitas da equipe da PROEX nos campi, momento em que são realizadas reuniões com servidores e estudantes para divulgação dos editais, interação com a comunidade acadêmica e a prospecção das demandas internas e externas do IFFar. Essa estratégia foi fundamental para a formação de uma gestão democrática que possibilitou a construção conjunta do fazer extensão no IFFar. (LUNARDI et al, 2020, p.19)

[...] o Curso de Formação de Gestores de Extensão, que está na quarta edição e tem como objetivo qualificar a gestão das práticas extensionistas nos campi, buscando a qualificação dos processos de operacionalização da Política de Extensão do IFFar. Além disso, em sua primeira edição, o Curso de Formação de Extensionistas, na modalidade EAD, busca qualificar os servidores do IFFar para a promoção da extensão, tanto em relação às concepções e princípios, quanto à operacionalização da política com o objetivo de contribuir para a formação integral dos estudantes, o exercício da cidadania plena e o desenvolvimento local e regional. (LUNARDI et al, 2020, p.20)

Embora a extensão tenha múltiplas concepções historicamente constituídas e ainda cultivadas e desenvolvidas nos dias atuais, é necessário, antes de se falar e de se atuar em extensão, refletir qual/quais concepções estão implícitas neste processo e de que forma tais

concepções se alinham e se complementam com as concepções do sujeito extensionista e da própria instituição ao qual ele se vincula.

2.2 A EXTENSÃO COMO UM PROCESSO DIALÓGICO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A extensão teve diversas concepções ao longo da história, relacionando-se aos contextos e sujeitos de cada tempo e espaço. No entanto, segundo Gadotti (2017, p.2), na prática existem duas vertentes: uma mais assistencialista “que entende a Extensão Universitária como a transmissão vertical do conhecimento, um serviço assistencial, desconhecendo a cultura e o saber popular” e outra não extensionista que “entende a extensão como comunicação de saberes”.

Esta segunda vertente, proposta a partir dos questionamentos e estudos de Paulo Freire, tendo como referencial o livro “Extensão ou Comunicação?” e traz a problematização sobre o termo extensão, propondo sua substituição pelo termo comunicação.

A segunda vertente entende a extensão como comunicação de saberes. É uma visão não assistencialista, não extensionista de Extensão Universitária. A proposta de Paulo Freire de substituição do conceito de extensão pelo de comunicação vai nesta linha. Ela se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento. Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo. (GADOTTI, 2017, p.2)

Freire (2013) questiona através da semântica do termo extensão o ato de estender algo (conhecimentos e técnicas) para alguém (camponeses) e não diretamente sobre o fenômeno (erosão de solo por exemplo), dando sentido ao ato extensionista.

Mas precisamente porque sua ação de extensão se dá no domínio do humano e não do natural, o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão, o conceito de extensão também não tem sentido do ponto de vista humanista. E não de um humanismo abstrato, mas concreto, científico. (FREIRE, 2013, p.11)

Pois para Freire (2013), por um campo associativo ao termo extensão, é possível interpretar uma posição de transmissão de conhecimento, onde o sujeito que concentra o

conteúdo, visto como único sujeito ativo no ato, deposita este conhecimento, transformando quem recebe em mero recipiente, objetificando-o. O que Freire denomina de “educação bancária”. Há, portanto, um certo messianismo, criando uma relação de superioridade do entregador ao receptor, de maneira mecanicista e invasora.

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. (FREIRE, 2013, p.13)

Ainda, para Freire (2013), se por outro lado fazer-se uma linha associativa do termo extensão ao fazer educativo, na prática ainda não pode ser vista como um *quefazer*⁶ educativo libertador. A extensão como prática técnica carrega implicitamente a ideia de persuasão dos sujeitos inseridos no meio a fim de aceitarem a propaganda, caracterizando-os como objetos que necessitam substituir os conhecimentos existentes pelos conhecimentos técnicos trazidos pelo sujeito ativo e transmissor. Desta forma, o termo extensão, mesmo que numa linha associativa a extensão educativa, estaria negando o direito educativo libertador do técnico de ser educador-educando e do camponês de ser educando-educador, ocasionando a possibilidade, desta forma, da substituição do termo extensão pelo termo *comunicação*, recusando-se, desta forma, a domesticação do homem.

Por isso mesmo, a expressão “extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática da “domesticação”. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta.

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem — por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais — em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2013, p.16)

De cunho gnosiológico, Freire (2013) traz uma reflexão sobre o termo extensão em que evidencia o ato de que estender-se é a ação, tornando o conhecimento em algo estático, e quem sofre esta ação configura-se como mero espectador, que recebe passivamente o conhecimento, objetificando-o e negando-o não só o direito de ser sujeito, como também negando o verdadeiro sentido de conhecimento, visto que conhecer esta inerente a ação de sujeitos e não objetos e, somente estes, podem realmente conhecer, aprender e ensinar.

⁶ *Quefazer* para Freire é um conceito que explicita uma permanente mudança, onde o sujeito através do quefazer transforma o mundo e transformando mundo, através do seu trabalho, cria seu mundo.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 2013, p.18).

Sendo um cidadão do mundo, que relaciona-se com o mundo e com o seu meio, o homem insere-se em um meio natural, muitas vezes confundindo-se com o mesmo, buscando explicações mágicas para fenômenos que não encontra explicações, caracterizando-o como meio cultural.

Conforme Freire (2013), somente através da práxis de ação e reflexão que este sujeito pode, através do trabalho, impingir suas ações a fim de transformar este mundo que o cerca e a simples transmissão de conhecimentos técnicos, através de ações extensionistas, não o farão conscientizar-se criticamente sobre esta realidade e sim, ocasionará uma invasão cultural, podendo ser aceitas ou negadas, parciais ou totalmente, ou ainda vistas de maneira mágica e não científica.

No fundo, a substituição de procedimentos mágicos por técnicas “elaboradas” envolve o cultural, os níveis de percepção que se constituem na estrutura social; envolve problemas de linguagem que não podem ser dissociados do pensamento, como ambos, linguagem e pensamento, não podem sê-lo da estrutura. Qualquer que seja o momento histórico em que esteja uma estrutura social (esteja transformando-se aceleradamente ou não), o trabalho básico do agrônomo-educador (no primeiro caso mais facilmente) é tentar, junto com a capacitação técnica, a superação da percepção mágica da realidade, como a superação da doxa, pelo logos da realidade. É tentar superar o conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento, que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade (FREIRE, 2013, p.23-24).

Segundo Freire (2013), não há transmissão de conhecimento através de uma narrativa simples de quem sabe para quem não sabe, já que o próprio saber é relativo e não absoluto. O conhecimento deve ser problematizado através do diálogo, oportunizando a reflexão crítica a partir do mundo que conhece para o conhecimento técnico, acadêmico, independentemente do conteúdo a ser problematizado. Tudo pode ser problematizado, inclusive os próprios conhecimentos científicos surgem da problematização sistematizada, rigorosa e crítica.

O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar (FREIRE, 2013, p.43-44).

Para Freire (2013) então não há neutralidade no técnico que age como extensionista, pois o mesmo deve inserir-se com o sujeito com quem dialoga e problematiza no processo de transformação, conscientizando-os e conscientizando-se ao mesmo tempo, visto que o processo de tomada de consciência não é individualista, dando-se na relação sujeito/sujeito e sujeito/realidade ou homem/mundo.

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação. (FREIRE, 2013,p.67)

A partir da problematização entre as diferentes visões de mundo e de um prévio conhecimento, que darão origem a temas, denominados por Freire de “temas geradores”, que serão organizados como conteúdo programático, que em um processo contínuo de dialogicidade, gerarão novos temas e novos conteúdos.

Portanto, para Freire (2013), o processo de educação libertadora, e conseqüentemente, o processo de educação, a partir de uma prática extensionista ou comunicativa, deve nascer da problematização de temas através do diálogo entre o sujeito educador e do sujeito educando e não a partir de simples necessidades dos sujeitos educandos (que caracterizaria uma simples resposta a demandas de forma assistencialista), nem tão pouco apenas a partir das observações do educador/extensionista (de forma messiânica, mecânica, domesticadora e invasora culturalmente).

A investigação temática, com base na dialogicidade e participação social, defendidas por Freire, oportuniza a formação de sujeitos capazes de uma leitura crítica do mundo e, conseqüentemente, de problematizar e incluir, na pauta de pesquisa, temas relevantes a sua vivência, realidade e necessidades concretas.

Há aqui, segundo Auler e Delizoicov (2015, p.278), uma aproximação entre os postulados teóricos de Freire com os do PLACTS, visto que, embora Freire esteja concentrado no campo educacional e não se dedica aprofundar o campo da ciência-tecnologia (CT) e o PLACTS se destina a este último, afastando-se em certo grau do meio educacional, a investigação temática freireana constitui dimensão central, onde “as demandas, os temas, os problemas nela identificados alimentam tanto a concepção de currículos escolares, quanto pesquisas, ainda pontuais, por exemplo, na universidade”.

No nosso entender, a teorização resultante da aproximação Freire-PLACTS permite a superação de um reducionismo, presente em encaminhamentos educacionais do campo CTS, identificado, por exemplo, em pesquisa de Rosa (2014). Ou seja, trata-se da postulação de uma participação da sociedade, em processos decisórios, sobre temas sociocientíficos, que vem se limitando a uma avaliação dos impactos da CT na sociedade, a uma avaliação no pós-concepção, no pós-produção de CT, na perspectiva de potencializar aspectos considerados positivos e mitigar os avaliados como negativos. Nessa participação, que pode ser considerada limitada, o papel da participação social está em tirar o melhor proveito desse desenvolvimento científico-tecnológico, considerado o único possível. (AULER E DELIZOICOV, 2015, p.278)

A defesa de um processo contra-hegemônico, seja no campo do ensino, conforme a concepção Freireana contra a manutenção de um currículo pré-estabelecido, seja no campo da CT, conforme a concepção do PLACTS da não neutralidade da ciência e contra a manutenção de agendas de pesquisas pautadas no hemisfério norte para o hemisfério sul, aproximam tais práxis na luta por uma ruptura no processo hegemônico de concepção e execução, onde quem executa não atua crítica e democraticamente no processo construtivo das demandas que balizam estas concepções e que, naturalmente, visam atender interesses capitais e não de demandas sociais.

A discussão sobre pesquisa do PLACTS e de Paulo Freire são construtos apoiados em distintos contextos, mas concordam com a inseparável relação entre ensino-pesquisa. Um ensino (docência) repetitivo, bancário, que não considera as mudanças sociais e a investigação que ignora os problemas do mundo vivido dos sujeitos não contribuem para o desenvolvimento social, apenas ratificam a manutenção do *status quo*. (DALMOLIN, 2014, p.39)

Auler e Delizoicov (2015, p.291) aponta para a possibilidade de conceber um tema de Ciência e Tecnologia Social (CTS) como “um tema gerador caracterizado como demanda ainda não assumida pela pesquisa em CT, não traduzida em problema de pesquisa não investigado” (p. 292), dando “voz a atores sociais historicamente excluídos, silenciados, transformando demandas pertencentes à América Latina, em problemas de pesquisa”.

Dagnino (2019) corrobora ao postular, através da Tecnociência Solidária⁷, a necessidade de trazer para a agenda de pesquisa temas que possam atender aos desejos e valores da comunidade e conceber conhecimentos tecnocientíficos no intuito de superar o subdesenvolvimento, a dependência, a desigualdade e, conseqüentemente, a exclusão social.

Ainda, para Dagnino (2010), a extensão pode ser entendida como ponto emblemático para a investigação destes temas, visto que, embora esteja configurada em segundo plano nas

⁷ Termo cunhado por Dagnino na intencionalidade de superar o termo Tecnologia Social, entre outras razões, na busca de superar a fragmentação entre os termos ciência e tecnologia, além de buscar evitar a dubiedade do termo quando empregado no âmbito dos movimentos sociais, ONGs e dos órgãos de governo envolvidos com a economia solidária.

instituições educacionais - ficando a mercê da agenda de pesquisa e ensino, que estende a partir do que se produz de conhecimento, com base em interesses externos a realidade que a circunda -, deveria haver uma inversão de prioridades e trazer a extensão para ponto de partida, em um trocadilho de conceitos em que o autor troca **extensão** pelo termo **intenção**.

“Intenção” no sentido de internalizar a agenda de discussão social como diretriz. Isso quer dizer, buscar desenvolver estas atividades com intenção conhecer os problemas e resolvê-los, mas não através de um enfoque disciplinar e pautado na verdade absoluta. A universidade se orientaria assim por uma prática que buscaria na realidade que a circunda problemas sociais que têm que ser resolvidos com um agregado de conhecimento. Sendo assim, “intenção” no sentido de ter intenção de “fazer algo”, mas também no sentido de “internalizar” – trazer para dentro da universidade – essa agenda de discussão social. (DAGNINO, 2010, p.286)

Dagnino (2010, p.285), ainda, faz duras críticas às ações extensionistas, tachando-as, em sua grande maioria, como de “consciência pesada”, em que a “comunidade de pesquisa, marginalmente e no tempo que lhe sobra, estende o que se faz na universidade à sociedade para retribuir o que ela gasta para mantê-la”.

A ideia de extensão tem uma conotação muito significativa, porque não indica um questionamento junto à sociedade ou aos atores sociais no intuito de saber o que lhes é considerado relevante, para que a comunidade de pesquisa, remunerada pela sociedade, redirecione suas atividades. Trata-se de uma extensão ofertista, pois sem que a sociedade tenha solicitado, a comunidade de pesquisa oferta o que lhe parece mais interessante e conveniente. (DAGNINO, 2010, p.285)

Tal como Freire e Dagnino, Pacheco (2010) ao discutir as bases para a institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e ao conceituar e traçar objetivos para tais instituições, traz a prerrogativa da inserção e a problematização a partir da realidade circundante, para através de um processo interativo e dialógico, oportunizar e potencializar ações de geração de conhecimento e de uma formação humana.

Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu locus de forma a se tornarem credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional. (PACHECO, 2010, p.8)

A extensão nesta concepção de dialogar, transitar intertrans profissionalmente e interdisciplinarmente e colocar-se como um princípio educativo e de aproximação, interação e transformação da realidade, remete a formação de um sujeito cidadão, integral e humano, e instiga a refletir sobre que tipo de formação é a formação integral e como ela pode ser considerada na rede EPT.

2.3 CURRÍCULO INTEGRADO NO CONTEXTO INVESTIGADO

Ao estabelecer uma conexão entre a concepção e entendimento da extensão como processo contributivo na formação dos educandos, é preciso também refletir sobre que tipo de formação está se referendando e estabelecendo como objetivo. Nos fundamentos político-pedagógicos que deram base a criação dos IF, um dos objetivos principais destas instituições é a de formação humana de seus educandos, tais como Pacheco nos apresenta:

Trata-se de superar a divisão do ser humano entre o que pensa e aquele que trabalha, produzida pela divisão social do trabalho, presente na formação voltada ao “treinamento” para a execução de determinadas tarefas. Antes de formar o profissional, trata-se de formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí. Essas relações ocorrem dentro de um determinado processo histórico onde o trabalho em busca da satisfação das necessidades materiais e subjetivas possibilita ao ser humano construir novos conhecimentos. (PACHECO, 2015, p.28)

Para Ciavatta (2005, p.2) o conceito de formação integral “sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” e complementa,

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p.2-3)

Conforme Ciavatta (2005) se o processo formativo de maneira integral deve ser visto dentro de um contexto histórico-social, o entendimento de sua própria definição também

precisa ser vista como tal, por tratar-se de uma concepção que visa romper com o dualismo de classes sociais, enraizadas na cultura e na educação brasileira, e que já vinha sendo semeada nas bases da primeira LDB, inserida dentro de um processo de democratização e defesa da escola pública, alimentada pela ideia de politecnia.

Não se tratava do sentido de polivalência, tão em voga hoje, que pretende levar o trabalhador a aumentar sua produtividade através do desempenho de várias funções em um campo de trabalho, mas de estender ao ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. (CIAVATTA, 2005, p.5)

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.4) politecnia, desta forma, deve ser vista dentro de um contexto em que o trabalho torna-se um princípio educativo, na dimensão em que “a educação básica, em suas diferentes etapas, deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva” e que é no ensino médio que naturalmente tende a ocorrer porque é neste momento que “os(as) jovens estão configurando seus horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente ativa (dimensões também indissociáveis)” e pelo “fato de, nesta etapa, ser possível compreender o processo histórico de transformação da ciência em força produtiva por meio do desenvolvimento tecnológico”.

Para entender o trabalho como princípio educativo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.6) nos trazem alguns conceitos de trabalho, ciência e cultura: para trabalho, com base em Marx, é possível conceituá-lo como a interação consciente entre homem e natureza, visto que a partir do trabalho como atividade vital o homem não só retira do meio natural sua subsistência, como também a transforma, de maneira consciente conforme seus interesses e “faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência”; agindo conscientemente sobre a natureza, o homem produz conhecimento, que “sistematizado sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência”; e com base em Gramsci, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.6) definem cultura como sendo a forma em que os indivíduos se comportam, constituindo o modo de vida de uma população através de suas socializações, onde “cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social”.

O processo educativo que viabiliza a construção de saberes começa na sociedade e acaba na sociedade, mas tem na escola uma mediação imprescindível. Na educação integral dos trabalhadores integram-se objetivos e métodos da formação geral e da

formação específica em um projeto unitário. Neste, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de conhecimento, ciência e cultura –, também se constitui como contexto, definido pelo conjunto de ocupações que configuram a realidade produtiva enfrentada pelos trabalhadores. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.10)

Para Pacheco (2015, p.31), o processo educativo precisa formar o educando para entender, inserir-se e modificar o mundo do trabalho, como ser histórico que é, dentro de uma realidade ao qual está inserido, não devendo “ignorar a dimensão do trabalho enquanto prática econômica destinada à sobrevivência do homem e à produção de riquezas, mas de entendê-lo em sua dimensão ontológica e como prática social.”

Uma visão progressista da educação profissional e tecnológica não a reduz a simples preparação técnica ou treinamento para o desempenho de determinada atividade produtiva. O mercado em uma sociedade capitalista é uma realidade inarredável e, portanto, a formação profissional tem de tê-lo como uma referência. Ele, porém, é dinâmico e sofre transformações em ritmo cada vez mais acelerado, quer pela dinâmica do capital, quer pela ação dos indivíduos fazendo avançar a tecnologia e as forças produtivas. Quanto maior a compreensão desta dinâmica econômica e social, melhores condições de interferir neste processo histórico o trabalhador terá. (PACHECO,2015, p.31 - 32)

Da mesma forma, Ramos entende que os conteúdos ensinados precisam estar relacionados ao contexto real em que os alunos estão inseridos, podendo provocar novos pensamentos, novos conhecimentos e, conseqüentemente, uma nova realidade:

Uma formação, baseada na unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura, como dimensões fundamentais da vida, implica abordar o conhecimento em sua historicidade. Isso significa que os conteúdos de ensino não são considerados abstrações a serem apreendidas na sua formalidade ou na sua instrumentalidade. É preciso que esses conteúdos adquiram concreticidade pela relação com as necessidades e os problemas que a sociedade reconheceu e/ou se colocou, os quais levaram ao desenvolvimento das ciências em um determinado sentido, produzindo-se, assim, novos modos de vida e nova cultura. (RAMOS, 2017, p.31)

Para que o aluno possa produzir novos conhecimentos e transformar a realidade, é preciso considerá-lo como sujeito cultural, que precisa de uma formação humana integral, capacitando-o para o mundo do trabalho, com suas especificidades, demandas e necessidades, mas também colocando-o como sujeito histórico, capaz de se inserir, entender e interagir com o meio que o circunda.

A cultura estabelece a síntese entre a formação geral e a formação específica, permitindo a compreensão do momento histórico e dos meios de fazê-lo avançar no sentido do progresso. Esta é a dimensão ideológica que nos transforma em sujeitos da história, com visão crítica e compromisso com o avanço progressista da

sociedade. Logo, formação específica, formação geral e cultura são pontos indissociáveis de uma formação integral. (PACHECO, 2015, p.34)

Desta forma, não há como pensar formação integral sem pensar em um currículo que integre as diferentes dimensões de formação, articulando diferentes abordagens pedagógicas, conteúdos, tempos e espaços curriculares, dentro de um contexto histórico-cultural que considere e respeite o educando não apenas como peça de uma engrenagem de um sistema econômico e produtivo, mas sim como sujeito ativo e cidadão do mundo.

Um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. Enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores. A organização de conteúdos, por sua vez, visa superar a fragmentação e a abstração de currículos lineares e prescritivos, possibilitando a reflexão sobre a origem social, histórica e dialética do conhecimento científico. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.10 - 11)

Portanto, da mesma forma que não há como pensar, dialogar e agir na intencionalidade de uma formação humana sem pensar e articular o currículo de forma a integrá-lo, e não há como pensar currículo integrado, nesta lógica de formação humana, sem pensar na efetiva curricularização de todas as atividades inerentes ao processo educativo, entre elas, a extensão, que torna-se uma peça fundamental nesta dialogicidade entre aluno-instituição-sociedade.

As recorrentes discussões sobre o fazer extensionista e seu papel como parte fundamental e finalística das instituições de ensino superior, corroboraram para que a curricularização da extensão não só fosse entendida como necessária, mas obrigatória em tais instituições. A meta 12, estratégia 7, do Plano Nacional de Educação, com validade de 2014 a 2024, reafirma o que já estava evocado no PNE anterior (2001 a 2010), trazendo como obrigação a implementação de no “mínimo, 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).

A Resolução n. 7 de 18/12/2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, vem estabelecer as diretrizes e regulamentar o disposto na meta 12.7 do PNE 2014 - 2024, ficando instituída, conforme disposto em seu parágrafo 1º, “as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na

avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país” (BRASIL, 2018).

Ainda, a Resolução n. 7/2018, altera o prazo para cumprimento desta exigência, tornando como obrigatória sua implementação até o final do ano de 2021 e traz alguns registros fundamentais, tais como a inclusão no PDI destas instituições o processo de curricularização e a revisão dos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC) de graduação, devendo contemplar nestes documentos a concepção e prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior, definidas em seu artigo 5º, itens de I a IV:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. (BRASIL, 2018)

Fica evidenciado através destas concepções, estabelecidas em documento legal, as premissas historicamente constituídas de entendimento e conceituação de extensão, alicerçadas na interação dialógica, formação cidadã dos estudantes, mudanças na instituição e na sociedade e articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Gadotti (2017), para que a educação seja integral e não fragmentada, o meio acadêmico precisa ser visto integralmente, como um todo, em que a curricularização da extensão não só ratifica a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas também conecta o meio acadêmico com a sociedade e realça o papel social do seus processos de ensino e pesquisa e, conseqüentemente, o seu próprio papel social institucional.

O princípio da integralidade é fundamental na Extensão Universitária. É preciso conectar as três funções da universidade para que a educação seja integral. O currículo não é a soma de um conjunto de disciplinas. Ele traduz um projeto político pedagógico integrado. Por isso, um dos principais desafios da curricularização da Extensão está na superação de uma prática fragmentada de pequenos projetos por uma prática integral e integradora. (GADOTTI, 2017, p.9)

Desta forma, Gadotti (2017, p.10) afirma que para curricularizar a extensão é necessário, a priori, discutir os conceitos, complexos e diversos, e práticas da extensão, de

currículo e da própria instituição. A extensão “deve ter um caráter interprofissional, interdisciplinar e intertransdisciplinar”, que reafirme uma formação cidadã e aproxime os alunos da sociedade tornando a extensão “lugar do reconhecimento e aceitação do outro e da diversidade”. Para Gadotti (2017, p.11), instituição e currículo devem ser pautados em uma concepção mais voltada para a cidadania e não mercantil, de uma formação para o mundo do trabalho e não apenas formação profissional, rompendo a dualidade e tensão existente entre as diferentes concepções em que temos uma que realça “mais o caráter da universidade como prestadora de serviços ou de certificação para o trabalho e outra voltada mais para a educação como um bem público”.

Curricularizar a Extensão Universitária implica aproximar a universidade dos grandes desafios da sociedade, particularmente os desafios da Educação Básica, do desenvolvimento nacional, dos movimentos sociais, das esferas públicas. O currículo não deve ser entendido como um “apêndice” do processo educativo. Ele é resultado de um “caminho percorrido” (significado da palavra "currículo") da própria educação, que implica escuta, reflexão, elaboração teórica e práxis. Uma política de extensão não extencionista é um grande desafio para a universidade. Trocar ideias com experiência já realizadas, refletir criticamente sobre elas, torna-se necessário para que não se comece tudo de novo. (GADOTTI, 2017, p.11)

No IFFar é perceptível tal preocupação de reflexão sobre o (re)pensar a instituição, currículo, extensão e seus caminhos futuros no próprio processo de curricularização, deflagrado a partir de 2018, através da estruturação em três etapas distintas que reafirma a preocupação com o envolvimento e o diálogo com a comunidade interna e externa através da primeira etapa (Sensibilização), o zelo pela legalidade desse processo através da segunda etapa (Estudo e Planejamento de Legislações Externas e Internas) e o caráter formativo e contributivo com a implementação do processo (Formações, Revisão dos PPCs e Assessoria Pedagógica aos Cursos).

Atualmente, o processo de curricularização da extensão no IFFar está na finalização da minuta da Resolução, que traz as concepções e diretrizes de extensão para a Instituição, caracteriza quais são as atividades de extensão, regulamenta a organização curricular nos projetos pedagógicos de cursos, os componentes curriculares, atribuições, formas de financiamento, acompanhamento, avaliação, registro e indicadores da curricularização da extensão, devendo ser encaminhada para a aprovação, para então dar-se início a 3ª e última etapa prevista no cronograma⁸.

⁸ Os documentos que deram origem e os trâmites do processo de curricularização no IFFar, tais como legislação, cronograma, portarias de constituição e reconstituição do Grupo de Trabalho, debates, consulta pública, minutas de Resolução e Aprovação, encontram-se consolidados na página oficial do IFFar e pode ser acessada pelo

Embora esta resolução do IFFar (2020) deixe explícito sua finalidade, através dos seus artigos 1º e 2º, em cumprir com a obrigatoriedade determinada pela meta 12.7 do PNE 2014 - 2024, e tenha sido elaborada para implementação em cursos superiores da Instituição, há um significativo avanço de possibilidade de curricularização da extensão também nos cursos técnicos da educação profissional e tecnológica, ao incluir que a “Curricularização da Extensão poderá ser adotada nos cursos técnicos e nos cursos superiores de pós-graduação, em todos os campi, conforme estabelecido nos seus PPCs” (artigo 15) e que “aplica-se este regulamento, de forma subsidiária, aos demais cursos que adotarem a Curricularização da Extensão” (parágrafo único do artigo 42).

Curricularizar a extensão, já no ensino médio integrado é possibilitar uma abertura de mundo e vivência com a sociedade para a formação integral e cidadã, a qual se objetiva tal modalidade de ensino. Para Cover (2014) os alunos ao se inserirem e dialogarem continuamente com a comunidade, não só passam a perceber a realidade de forma diferente, mas possibilita uma maior receptividade, aceitação e expectativa por parte da própria comunidade em relação às atividades a serem desenvolvidas.

Cover (2014) relata que em uma experiência de curricularização da extensão com alunos do ensino médio integrado em um Campus do IFSUL foi possível observar que o envolvimento e a compreensão destes alunos em relação às atividades extensionistas propostas eram diferentes de quando participavam como bolsistas ou voluntários de atividades de extensão sem o processo de curricularização. Segundo Cover (2014), o fato de o aluno participar ativamente da definição do público, planejamento, execução e avaliação das atividades, cria um ambiente de expectativa e perspectiva inclusiva, que instiga e desafia o educando a desenvolver não só os conhecimentos profissionais da área em que se está se profissionalizando, mas também, de forma conjunta, exige deste o conhecimento de uma formação geral e cultural.

Pode-se dizer que essa experiência, seja, talvez, um ensaio daquilo que pode ser a vivência futura desses alunos como profissionais formados para a autonomia, para a cidadania. É vir a ser um profissional que não seja simplesmente um realizador de tarefas. É experimentar a possibilidade de pensar, planejar e dirigir, além de executar. É exercitar a leitura de mundo, é integrar-se à sociedade, é experimentar o sentido das aprendizagens e as possibilidades que podem estar implicadas nesse processo. (COVER, 2014, p.11)

Conhecer e compreender as diferentes concepções de extensão, currículo e formação integral são importantes para poder implementar, avaliar e validar não somente tais ações de forma específica, mas as próprias diretrizes e ações, de forma articulada e complementar, da instituição, de maneira global e integral, e suas implicações em todos os sentidos, tanto na investigação e inovação (pesquisa), quanto na produção de conhecimentos (ensino) e na transformação e desenvolvimento da sociedade local e regional (extensão).

Portanto, o currículo integrado abrange a curricularização da extensão. Por um lado, concretizar o currículo integrado potencializa a extensão comunicativa e dialógica. Por outro, a curricularização da extensão não garante a comunicação e dialogicidade necessária para uma educação libertadora. Dessa forma, a curricularização traz contribuições na medida em que carregar em seu âmago a dialogicidade, interdisciplinaridade, inter relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, visando um empoderamento dos sujeitos para envolverem-se nas decisões a respeito dos rumos do Ensino, Pesquisa e Extensão, para se tornarem sujeitos ativos da construção da sociedade.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa a fim de demonstrar o rigor científico e metodológico e, conseqüentemente, dar credibilidade aos resultados alcançados com as análises desenvolvidas através deste processo, pois:

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade. Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. (GIL, 2008, p.8)

A narrativa teórica de escolha para essa pesquisa foi a do método dialético, pois tal como nos diz Lima e Miotto (2007), a escolha por esta perspectiva nos permite revisar e refletir criticamente, interpretando conceitos já existentes, sendo um estudo aprofundado gerando uma síntese a partir de reflexões críticas sobre o objeto estudado e não apenas a transposição do real para o pensamento, com movimentos de aproximações sucessivas e não lineares, através de um sistema de mediações.

Utilizar-se de um desenho metodológico circular ou de aproximações sucessivas no encaminhamento da pesquisa bibliográfica, permite, através da flexibilidade na apreensão dos dados, maior alcance no trato dialético desses dados, pois o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, garantindo o aprimoramento na definição dos procedimentos metodológicos, como também a exposição mais eficiente do percurso de pesquisa realizado. (LIMA; MIOTTO, 2007)

A presente pesquisa teve como nível de objetivo a pesquisa exploratória, por tratar-se de um tema pouco explorado, bastante recente e em desenvolvimento no próprio *locus* da pesquisa, pois segundo GIL (2008, p.27), este tipo de pesquisa “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

A escolha pela abordagem qualitativa deu-se pelo fato de ser uma pesquisa que visou problematizar conceitos amplos, de envolvimento humano e de interações sociais, bastante presente nas pesquisas no âmbito educacional, visto que permite uma análise e reflexão livres de uma rigidez estrutural que busca respostas exatas e objetivas, tais como nos define Mynaio:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela 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 dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (2002, pags.21-22).

A caracterização e forma de realização da pesquisa será explicitada nos subcapítulos seguintes, conforme segue: no subcapítulo 3.1 Caracterização do cenário de estudo e análises iniciais é apresentado o *locus* de estudo, uma caracterização geral do espaço e a definição das categorias iniciais que serviram de base para as análises iniciais e definição dos sujeitos. No subcapítulo 3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa e metodologia de entrevista apresenta quem são os sujeitos participantes e em que critérios se baseiam a escolha dos mesmos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DE ESTUDO E ANÁLISES INICIAIS

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental⁹ com o intuito de resgatar o contexto histórico, conceitos e aspirações sobre extensão no âmbito das instituições de ensino superior e de ensino tecnológico no Brasil. Ainda, foram realizadas pesquisas com referenciais teóricos que se aproximam do entendimento de extensão no IFFar e suas diretrizes, tais como os processos de interação dialógica, os conceitos sobre formação integral na EPT e as discussões acerca da curricularização da extensão.

O problema proposto abrange um universo imenso, visto que o contexto curricularização das atividades extensionistas relacionadas a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica abarca inúmeras instituições de ensino no país inteiro, fazendo com que seja necessário limitar o objeto de estudo a uma amostra viável, tal como nos esclarece GIL (2008, p.89) “as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão

⁹ Os resultados e discussões desta etapa encontram-se sistematizados no capítulo 2 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E CURRÍCULO INTEGRADO da presente pesquisa.

grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo.”

Desta forma, o tipo de amostragem escolhida para o presente estudo foi o da amostragem por acessibilidade ou por conveniência, na qual, segundo GIL (2008, p.94) “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”, e embora possa ser considerado como o tipo de amostragem com o menor rigor, é bastante utilizado nas pesquisas do tipo exploratórias e qualitativas, justamente pelo desprendimento estatístico de tais pesquisas.

Considerando o tipo de amostragem por acessibilidade¹⁰, o *locus* da pesquisa definido foi o Campus FW do IFFar que fica estabelecido no município de Frederico Westphalen, localizado na microrregião Médio do Alto Uruguai, no interior do Rio Grande do Sul, distante aproximadamente 430 km da capital do Estado. O Município de Frederico Westphalen possui população estimada em torno de trinta mil habitantes, tem como fonte econômica principal o comércio, indústrias na área de metalurgia e fibra de vidro, produção e abate de suínos e forte potencial agroindustrial, através de agricultura familiar de pequeno porte e grande diversidade.

A história do Campus FW está enraizada na própria história do município, visto que esta instituição foi fundada no ano de 1957 (apenas dois anos após a data de fundação municipal), como Escola de Iniciação Agrícola de Frederico Westphalen. Conforme Santos (2009), em 1968 foi incorporada à UFSM como Colégio Agrícola de Frederico Westphalen. No ano de 2014, o conselho superior da UFSM aprovou a migração para a rede de institutos federais. A portaria nº 1.075, de 30 de dezembro de 2014 estabelece a transição do Colégio Agrícola Frederico Westphalen, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

No segundo momento, foram selecionados projetos de extensão para análise documental e entrevistas com os/as coordenadores/coordenadoras¹¹, e os dados obtidos foram analisados posteriormente através da metodologia de análise textual discursiva, de acordo com Moraes (2003), que buscaram investigar e analisar as concepções de extensão, formação integral e curricularização da extensão presentes em tais projetos, com o objetivo de analisar e

¹⁰ O pesquisador é servidor do local onde foi aplicada a pesquisa, conforme já explicitado no Capítulo 1 INTRODUÇÃO do presente trabalho.

¹¹ A metodologia utilizada para definição dos/das coordenadores/coordenadoras dos projetos a serem entrevistados constam detalhados no subcapítulo seguinte: 3.2 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa e Metodologia da Entrevista

compreender as possíveis contribuições destas atividades extensionistas no processo de curricularização e formação integral na EPT.

Com o intuito de fazer uma análise prévia dos projetos selecionados, foram estabelecidas categorias iniciais, a fim de evidenciar aproximações dos conceitos estudados, através de estudo bibliográfico e documental, com as propostas de execução de atividades extensionistas constantes nesses projetos. Partindo do tema do estudo “**CONTRIBUIÇÕES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO À FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**”, o pesquisador subdividiu o tema sob dois aspectos que serviram de pilares para a definição dessas categorias iniciais de análise:

O primeiro aspecto está diretamente ligado ao *quefazer* extensionista, no entendimento de que para poder iniciar uma análise de projetos de extensão, é preciso, antes de tudo, definir que ou quais concepções de extensão servirão de base para direcionar o caminho da pesquisa, tornando-se necessário definir categorias que dão sustentação a esta prática, dentro do contexto espaço/tempo estudado. Partindo do cenário de estudo, as definições das diretrizes políticas da extensão no IFFar são peças chaves, visto que não só nos dão o entendimento de *quefazer* extensionista a instituição prioriza e propõe, como nos evidencia quais as concepções estão implícitas na construção destas políticas.

Seguindo a premissa de que as diretrizes constantes no PDI do IFFar, que definem as políticas extensionistas nesta Instituição, estão alinhadas com o processo histórico de (re)construção de concepções do fazer extensionista, primou-se pela escolha dessas bases como categorias, buscando identificar pontos de similaridade ou de potencialidades de exploração nos resumos, objetivos e metodologias dos projetos extensionistas.

Desta forma, as bases da política extensionista do IFFar, que servirão inicialmente de categorias do presente estudo, serão a **INTERAÇÃO DIALÓGICA**, a **INTERDISCIPLINARIDADE E INTERPROFISSIONALIDADE**, a **INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO** e o **IMPACTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**.

O segundo aspecto considerado é a formação integral dos alunos, constante no tema e parte central destes estudos, entendido como categoria *a priori* na construção de análise e entendimento das práticas estudadas. Como forma de identificação deste aspecto, o pesquisador definiu a categoria **IMPACTO NA FORMAÇÃO HUMANA**, como categoria

que identifica o aluno como sujeito ativo, histórico e cultural, capaz de dialogar com a sociedade, problematizar e produzir conhecimentos capazes de transformar esta realidade.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E METODOLOGIA DA ENTREVISTA

Os sujeitos da pesquisa são coordenadores/coordenadoras de projetos selecionados através da análise documental, acessados via SIGAA¹² - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (sistema oficial do IFFar ao qual os projetos e extensão precisam ser submetidos, analisados e aprovados) e propostos no IFFar Campus FW no ano de 2020.

O levantamento resultou em um total de vinte e quatro (24) projetos de extensão propostos por servidores/servidoras para o ano de 2020, os quais foram analisados um a um, de acordo com as categorias previamente definidas, e escolhidos para compor o processo de entrevista dos/das coordenadores/coordenadoras o total de cinco (5) projetos, pelo entendimento que seria uma amostragem significativa do universo de projetos cadastrados e pelo tempo planejado no cronograma para desenvolvimento desta etapa.

Os vinte e quatro projetos (24) foram organizados em arquivos individualizados, denominados de projeto 001, projeto 002, projeto 003, e assim sucessivamente, com cópia integral dos resumos, objetivos e metodologias de cada projeto. A partir da análise, em cada um dos arquivos foram feitos apontamentos relacionados a cada uma das categorias iniciais, buscando evidenciar relacionamentos destas categorias com as propostas analisadas. Para evidenciar graus de aproximação entre as categorias e os projetos propostos, foram estabelecidos os seguintes índices de relacionamento: **Alta** (quando o pesquisador entende que a categoria está explícita em um ou mais trechos do projeto); **Média** (quando o pesquisador identifica citações no projeto relacionadas a categoria, mas não consegue identificar clareza nessas relações); **Baixa** (quando o pesquisador não identifica citações diretas no projeto, mas observa elementos que dão indícios de relacionamentos entre a categoria indicada e o projeto analisado); e **Inexistente** (quando o pesquisador não identifica elementos diretos ou indícios de relacionamentos entre a categoria e o exposto no projeto).

Esta sistematização de graus de relacionamentos entre categorias e projetos pode ser observada através da tabela constante no apêndice 4, que está organizada em linhas por

¹² Através de acesso ao SIGAA aparece um menu de possibilidades. Clicando no menu “EXTENSÃO” e submenu “Consultar Ações” abre uma página contendo inúmeras possibilidades de filtros. O filtro escolhido foi: Ano = “2020”. A partir deste filtro foram selecionados todos os projetos vinculados ao Campus FW.

projeto e em colunas por categoria, explicitando para cada projeto analisado o grau de relacionamento com cada uma das categorias de análise.

No segundo momento, no intuito de evidenciar quantitativamente os graus de relacionamento entre os projetos analisados e as categorias estabelecidas, cada grau de relação constante no quadro anterior foi substituído por valores, da seguinte maneira: Alta foi substituído pelo numeral três (3), média pelo numeral dois (2), baixa pelo numeral um (1) e inexistente por zero (0).

Desta forma, pode-se visualizar quantitativamente os graus de aproximação entre cada projeto, com cada uma das categorias e, ao final, incluir um somatório de valores, onde foi considerado que os projetos com valores maiores apresentam maiores índices de aproximação geral com as categorias deste estudo, definindo desta forma que os cinco (5) projetos com as maiores pontuações restariam selecionados para a etapa de entrevista semiestruturada com seus/suas coordenadores/coordenadoras e posterior análise.

Restaram assim, como projetos selecionados, o projeto 001 (com total de 16 pontos), os projetos 003 e 020 (com total de 14 pontos), e os projetos 021 e 023 (com os totais de 13 pontos), tendo no quadro constante no apêndice 05 a possibilidade de visualizar esta sistematização e os valores somatizados em cada um dos projetos.

Devido ao estado de pandemia de Covid-19¹³ e seguindo orientação da Organização Mundial de Saúde e demais órgãos de saúde pública federal, estaduais e municipais, as entrevistas foram realizadas por ferramentas de interação virtual, a partir de um questionário semi-estruturado,¹⁴ com quatro das/dos cinco coordenadoras/coordenadores de projetos.¹⁵

As entrevistas foram realizadas com tempo variável, mas não inferior a quarenta minutos, tendo sido gravadas e transcritas, com o prévio consentimento e assentimento dos entrevistados, com ciência e aceitação através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁶, com plena garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

¹³ Pandemia de Covid-19 ou Pandemia do Coronavírus, causada por uma síndrome respiratória aguda grave, teve origem conhecida na China em dezembro de 2019, alcançado o status de pandemia de âmbito mundial em março de 2020, tendo como principal medida preventiva o distanciamento social.

¹⁴ Questões constantes no Apêndice 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

¹⁵ Embora a pesquisa previsse a entrevista de um total de cinco coordenadoras/coordenadores, por conta de agenda e compromissos pessoais, a/o coordenadora/coordenador do projeto 23 não pode participar desta etapa.

¹⁶ Apêndice 3 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO elaborado de acordo com o modelo e nas normas determinadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFFar, tendo sido encaminhado ao Comitê de Ética na Pesquisa sob o número número de CAAE 38344620.6.0000.5574 e aprovado sob o número do parecer 4.296.587 na data de 22/09/2020, constante no anexo 1.

Foram selecionados os resumos, objetivos e metodologia de cada projeto e trechos das entrevistas transcritas para formar o *corpus*, definido por Moraes (2003) como conjunto de documentos, o qual foi analisado através da Análise Textual Discursiva (ATD), no intuito de, como refere-se Moraes (2003, p.191), “aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.”

Para isso, Moraes (2003) nos traz a análise textual discursiva organizada em três etapas principais, as quais serviram de base estrutural para realização da análise desta pesquisa, que são a desmontagem dos textos (chamado também de unitarização que visa desfragmentar o texto em unidades constituintes), o estabelecimento de relações (chamado também de categorização, que visa estabelecer categorias que orientarão a análise), e a captação do novo emergente (que permite uma compreensão renovada do todo), chamado de metatexto, o qual, segundo Moraes (2003, p.191) “representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.”

No seu conjunto, as etapas desse ciclo podem ser caracterizadas como um processo capaz de aproveitar o potencial dos sistemas caóticos no sentido da emergência de novos conhecimentos. Inicialmente, leva-se o sistema até o limite do caos, desorganizando e fragmentando os materiais textuais da análise. A partir disso, possibilita-se a formação de novas estruturas de compreensão dos fenômenos sob investigação, expressas então em forma de produções escritas. (MORAES, 2003, p.210)

Expostos os caminhos metodológicos da presente pesquisa, nos capítulos seguintes serão apresentados as análises e resultados dos projetos selecionados, entrevistas, proposição e elaboração do produto educacional e considerações sistematizadas sobre as possíveis contribuições obtidas no processo de construção deste estudo.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES A PARTIR DOS PROJETOS E ENTREVISTAS

Os projetos selecionados para a etapa de entrevista, conforme explicitado no capítulo anterior, tem como ponto de partida as aproximações das categorias iniciais de análise com um fazer extensionista que possa contribuir para a curricularização da extensão, dentro de um contexto de currículo integrado e de formação humana.

As análises sistematizadas e os resultados obtidos por cada etapa são apresentados a seguir, na forma de subcapítulos, organizados como 4.1 RELAÇÕES DAS AÇÕES DE EXTENSÃO COM O CONTEXTO ESTUDADO, onde foram identificados e selecionados, no corpus da pesquisa, trechos relacionados ao tema pesquisado, relacionando-os, em um segundo momento, com as categorias pré-estabelecidas, conforme descritas no capítulo anterior, e no subcapítulo 4.2 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA, que busca analisar e compreender os resultados obtidos dentro de uma perspectiva relacionada ao tema proposto no estudo.

4.1 RELAÇÕES DAS AÇÕES DE EXTENSÃO COM O CONTEXTO ESTUDADO

No primeiro momento, o *corpus* de análise foi fragmentado em trechos, denominados por Moraes (2003) de unidades de análise ou unidades de significado ou de sentido, conforme consta no apêndice 6, sistematizados com a indicação do numeral 1 (um) para os trechos retirados dos projetos e indicação do número 2 (dois) para os trechos retirados das entrevistas, seguidos dos caracteres “PROJ” e o número do projeto ao qual faz referência, tendo como exemplo um trecho retirado do projeto 020 na fase de entrevistas restaria demarcado como 2.PROJ020, no objetivo de não perder a origem de cada unidade, conforme Moraes,

É importante que o pesquisador proceda a suas análises de modo que saiba em cada momento quais as unidades de contexto, geralmente os documentos, que deram origem a cada unidade de análise. Para isso utilizam-se códigos que indicam a origem de cada unidade. Uma das formas de codificação corresponde a atribuir

inicialmente um número ou letra a cada documento do corpus. Um segundo número ou letra pode então ser atribuído a cada uma das unidades de análise construída a partir de cada texto. (MORAES, 2003, p.195)

A partir da fragmentação dessas unidades, passou-se a etapa seguinte, ou seja, o estabelecimento de relações destas unidades com as categorias pré-estabelecidas, buscando um movimento de construção de novas compreensões e de novos sentidos, como afirma Moraes (2003, p.201) ao sintetizar que o “primeiro é um movimento de desorganização e desconstrução, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese.”

Os relacionamentos estabelecidos destas unidades de sentido com cada uma das categorias propostas no estudo serão apresentadas a seguir, no intuito de produzir novos entendimentos e proporcionar a compreensão dos fenômenos e a produção de novos sentidos através da produção do metatexto no subcapítulo seguinte.

4.1.1 Interação dialógica

Como primeira categoria, sugere-se a interação dialógica, como categoria capaz de romper com o fazer extensionista ofertista e propagandista, no intuito de construção de um cenário construtivo na proposição de reais possibilidades de curricularização da extensão e da formação integral dos alunos. Conforme o PDI 2019-2026, o conceito de interação dialógica dentro dos objetivos e diretrizes da extensão do IFFar, é definido como princípio e está exposto da seguinte maneira:

Este princípio orienta o desenvolvimento de **relações entre a instituição de Educação e os setores sociais, marcadas pelo diálogo e pela troca de saberes em uma ação de reciprocidade**. A ação tradicional de estender à sociedade o saber acumulado na Academia se completa enquanto interação dialógica, quando se consideram os saberes construídos na prática cotidiana, no fazer profissional e na vivência comunitária; (IFFar, 2019, p.63, grifo nosso)

Dos vinte e quatro projetos analisados pode-se perceber em cinco deles um alto grau de preocupação em conhecer previamente a realidade onde serão executadas as ações, conforme evidencia-se no projeto 001 “*envolvendo o conhecimento prévio da realidade, a*

sensibilização de todos os envolvidos com o projeto e a compreensão de saberes a serem aprendidos e compartilhados nos espaços de realização do projeto” (1.PROJ001), em que visa mapear necessidades de treinamento, qualificação e preparação de trabalhadores em relação aos processos de gestão de pessoas na região.

No projeto 003 *“a realidade do Médio Alto Uruguai envolve um cenário de municípios em acelerado processo de urbanização, com a ampliação significativa na geração de resíduos e com grandes dificuldades estruturais e financeiras destes municípios para a adequada coleta e destino” (1.PROJ003), em que a temática do projeto é justamente a transformação de resíduos orgânicos urbanos através do sistema de composteiras domésticas.*

No projeto 004 *“tal ação permite inserir os alunos do ensino médio integrado do Campus FW em um diálogo constante com os alunos das escolas de educação básica de abrangência da região, possibilitando a ambos os grupos ampliar seus horizontes, tanto em relação à temática de cunho ambiental pelo olhar do outro, como também em relação à ampliação do conhecimento de realidades geográficas, educacionais e culturais por entrarem em contato com diferentes escolas e sujeitos envolvidos” (1.PROJ004), organizado a partir de uma proposta de um concurso de redação onde o tema original é o meio ambiente e como estes sujeitos se relacionam com este meio.*

Essa relação dialógica com a realidade complexa das comunidades, descrita nos projetos, possibilitaria conhecer e interagir para superar a ideia de extensão assistencialista para um processo de construção comunicativa da extensão (FREIRE, 2013), mostrando existentes pressupostos de conhecimento prévio da realidade, não só local como regional, e estabelecendo parcerias com órgãos e instituições. Em outras palavras, trata-se de construir junto as tecnologias sociais, colaborativamente.

De maneira menos substancial, sete projetos têm relações de grau média e oito projetos têm relações de grau baixa, contendo indícios de preocupação em desenvolver coletivamente estas ações, conforme pode-se verificar no projeto 002 *“realizado por servidores e alunos do IFFar Frederico Westphalen e terá o apoio de monitoras voluntárias integrantes do grupo Maturidade Ativa do Sesc (Serviço Social do Comércio), unidade Frederico Westphalen, em turnos alternativos, fora do horário regular de aula” (1.PROJ002), onde se propõe a participação da comunidade externa, mas indica que esta colaboração se dá no sentido de apoio ao projeto e não construído coletivamente.*

No projeto 007 *“Literatura infantil é entendida como a literatura cujo leitor preferencial é a criança e, portanto, está intimamente relacionada com a seleção do público-*

alvo deste projeto: estudantes do Ensino Fundamental I das escolas públicas da região de abrangência do IFFar-FW” (1.PROJ007), onde fica claro a participação de alunos de outras instituições do município e da região, mas os coloca como público alvo, no sentido de se pensar o projeto para eles e não com eles, em ação conjunta e colaborativa.

No projeto 0020 *“a atividade central do projeto de extensão proposto está no desenvolvimento de um jornal de divulgação científica produzido tanto por alunos do curso técnico integrado em Administração de Empresas quanto por escolas da região para a comunidade interna e externa do IFFar Campus Frederico Westphalen” (1.PROJ020), em que mais uma vez se percebe a preocupação da participação da comunidade externa, mas não se evidencia a construção coletiva e problematizadora com esta comunidade.*

A ação coletiva para e o envolvimento de todos os sujeitos, desde a problematização das ações, até sua execução, avaliação, reflexão e novas problematizações, compõem um escopo de possibilidades de interação dialógica (FREIRE, 2013) contínua e real, quebrando a ideologia do uso de espaços (escolas conveniadas) e sujeitos (voluntários) como objetos na transposição de conhecimentos e na imposição de propaganda, formando através destas relações um conjunto para unir forças não no intuito de se fazer algo mecânico, pensado e ofertado por um único sujeito ou instituição, mas no sentido literal do se fazer juntos e coletivamente, com diferentes visões e contribuições.

No entanto, em quatro (4) dos projetos em análise não há subsídios suficientes para compreender se há prerrogativas de interação dialógica no processo e em que grau ocorre, de que forma foram problematizados e definidos os objetivos dessas atividades, podendo resultar em uma invasão cultural, conforme alertado por Freire (2013, p.32), em que “O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação” em um movimento anti dialógico em que o extensionista dimensiona a realidade conforme a sua visão de mundo, tornando a relação entre extensionista e comunidade uma relação de sujeito e objeto e não coletiva de construção e diálogo.

A partir das entrevistas, pode-se perceber que há a intencionalidade de dialogar com a comunidade, de criar um ambiente de problematização, de conhecer esta realidade e estes sujeitos, em que os saberes, tanto técnicos, quanto populares, se encontram numa posição de horizontalidade, tais como nos apresenta alguns trechos destas falas:

A/o coordenadora/coordenador do projeto 001 traz a intencionalidade do diálogo em vários trechos, o qual eu destaco em que ela/ele fala que a/o aluna/aluno a partir da extensão *“consegue vivenciar momentos em que ele relaciona o técnico, teórico, conceitual,*

*instrumental, ferramental, as técnicas, os modelos que ele tá aprendendo durante sua formação com momentos em que ele tem uma preocupação genuína e fundamental de conseguir dialogar com outras pessoas” (2.PROJ001 - 38’30”)*¹⁷, defendida por Gadotti (2017) de extensão como comunicação de saberes, ou ainda, como uma extensão não assistencialista, não extensionista de extensão universitária.

A/o coordenadora/coordenador do projeto relata que foi a partir do diálogo com uma instituição de cunho social da cidade que foi proposto seu projeto *“e aí se começou esse olhar né, essa troca de conversa, de enxergar o que podia ser feito, o que a gente podia fazer nesse sentido” (2.PROJ003 - 34’15”)*, como nos alerta Dagnino sobre a importância das relações com estes atores para problematizar e propor ações dialógicas de intervenção.

Assim, essa nova abordagem parte da ideia de que esses “problemas sociais” não devem ser postuladas a priori. Ao contrário: sua identificação depende, numa primeira instância, daquilo que se pode inferir, a partir do incipiente contato que temos com atores como os movimentos sociais, as comunidades locais organizadas e os fazedores de política situados nas áreas do que se costuma denominar “políticas sociais”, acerca do que seria a demanda cognitiva dos processos de inclusão social que se julga necessário atender. (DAGNINO, 2010, p. 9)

A/o coordenadora/coordenador do projeto 021 relatou a motivação inicial para começar a desenvolver atividades extensionistas *“mas eu vejo que, aqui no nosso campus, principalmente por ser um campus pequeno, e por estar em uma região que tem muita ligação com os produtores na volta, que começou a me atrair essa questão: digamos que seria mais fácil de trabalhar dentro dessas ações, porque tu tem facilidade de contato, de conversa com os produtores” (2.PROJ021 - 05’15”)*, tendo como premissa uma maior articulação na busca de desenvolvimento de arranjos produtivos locais, no que Pacheco define como sendo um dos objetivos dos institutos federais.

A/o coordenadora/coordenador do projeto 020 ressalta as bases dialógicas em que seu projeto foi criado ao afirmar que *“foi planejado para ser um projeto de via de mão dupla. A nossa preocupação desde o início foi a participação da comunidade. A gente tem alguns referenciais que trabalham principalmente da teoria da comunicação, a própria definição de linguagem e comunicação, ela sempre é uma troca... se for uma via de mão única, aí não faz*

¹⁷ Para fins de citação de excertos das entrevistas realizadas, os trechos foram identificados pelo pesquisador pelo numeral 2, que identifica trecho da entrevista, pelas iniciais da expressão projeto (PROJ), o número do projeto a qual a coordenadora/coordenador está vinculado (001), conforme explicitado anteriormente, acrescentando a indicação de numerais representando os minutos e segundos aproximados em que a fala ocorre na gravação(38’30”), restando nas demais citações a mesma organização.

sentido” (2.PROJ020 - 12’28”). Nesse sentido a fala de Gadotti (2017, p.2) afirma ser a “troca de saberes acadêmico e popular que tem por consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural enraizada na realidade”. Essa inter relação é um aspecto fundamental que ocorra na curricularização da extensão, pois proporciona uma melhor significação do conhecimento científico, transformando-o e, ao mesmo tempo, transformando o conhecimento do senso comum (SANTOS, 1986).

Essa/e coordenadora/coordenador ressalta, ainda, a importância da relação da execução de projetos com temáticas que façam parte da vivência das/dos alunas/alunos ao indicar que tenta *“focar, instigar os alunos a buscar pesquisar temas que têm alguma relação com o cotidiano escolar. Desta forma, os assuntos, naturalmente, partem para temáticas relacionadas ao curso técnico, ao mundo do trabalho, de alguma forma, ou a problemas relacionados ao mundo do trabalho dos alunos e trazem ideias que normalmente são concepções, que eu poderia chamar de concepções ingênuas dos alunos no primeiro momento, ou seja, eles tem ideia do problema, tem uma noção, mas não chegaram a pesquisar a fundo a respeito daquele tema, daquela ideia, daquela problemática e por meio do projeto eles conseguem aprofundar e ter uma ideia mais ampla daquilo que eles pensam, então eles fazem efetivamente uma pesquisa a respeito de algum assunto que eles escolhem, e esse assunto tem a ver com o mundo escolar deles”* (2.PROJ020 - 19’30”). Isso está em consonância com as palavras de Freire (1987, p.50), que afirma: “o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo”. Trata-se de um movimento que potencializa, o que Shor e Freire (1986), denominam de um ensino libertador e dialógico que traz a intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo, iluminando as condições em que nos encontramos para ajudar-nos a superar essas condições.

No entanto, é possível analisar, através das falas, que essas práticas extensionistas, embora planejadas e pensadas para uma ação dialógica, ainda sofrem "contaminações" de uma prática de cunho ofertista e transmissível, tais como é possível verificar nas afirmativas a seguir, quando se fala do movimento da extensão como algo de dentro da instituição para fora, ao afirmar sobre *“a importância de levar o conhecimento, de ampliar o conhecimento da comunidade”* (2.PROJ001 - 11’35”), de solução de problemas a partir de conhecimentos técnicos *“a gente está fazendo um projeto, a gente vem aqui para auxiliar, para trazer*

informações, técnicas” (2.PROJ021 - 07’15”) ou, ainda, de contribuição, levando o que se produz internamente para outros espaços *“então é levar os conhecimentos que são produzidos dentro da instituição para fora da instituição de forma a transformar a sociedade de alguma forma. No meu caso, o meu foco, são escolas da educação básica. Então é levar esses conhecimentos para os alunos da educação básica e de alguma forma contribuir com aquelas pessoas que estão fora da instituição” (2.PROJ020 - 10’50”)*, em um ato, no entendimento de Freire (2013, p.16), antidialógico, mecanicista, onde fica explícita a *“a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém”*, numa concepção tradicional de extensão considerada de mão única, no entendimento de Serrano (2013, p.8) *“de uma Universidade que sabe para uma comunidade que não sabe.”*

Também se verifica quando se relata de que maneira alguns projetos são desenvolvidos a partir da visão da/do extensionista *“eu vejo que uma grande maioria até dos projetos acabam surgindo da ideia que vê um problemática né, o servidor, o docente, vê um problemática, e a partir disso ele tenta tenta ajudar” (2.PROJ003 - 23’53”)*, ocorrendo aproximações com um movimento conceituado por Freire (2013, p.32) de invasão cultural, onde o sujeito invade e *“seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores”*.

Ainda, quando se defende uma prática extensionista ofertista a partir de experiências anteriores e de sua formação inicial *“durante a graduação eu fiz estágio na clínica, a gente atendia, fazia tipo prestação de serviço. Eu vejo isso também como uma forma de extensão” (2.PROJ021 - 02’39”)* e, se reafirma esta prática a partir do que se desenvolve hoje *“e eu vejo que outra coisa que a gente faz muito de extensão é a prestação de serviços, que a gente sempre deixou os laboratórios abertos, que normalmente são mais para a pesquisa, mas que qualquer um que queira fazer um exame laboratorial ele tem acesso, para toda a comunidade” (2.PROJ021 - 21’30”)*, aproximando-se do que Gadotti define como uma visão mercantil e bancária de universidade:

Existe, desde sempre, uma tensão entre concepções opostas de universidade e de currículo, uma realçando mais o caráter da universidade como prestadora de serviços ou de certificação para o trabalho e outra voltada mais para a educação como um bem público. A primeira voltada mais para o mercado e a segunda voltada mais para a cidadania. Pode-se dizer que temos duas visões de mundo opostas da universidade: uma visão mercantil e uma visão pública, uma visão “bancária” e uma visão problematizadora, emancipatória. A primeira realça apenas os aspectos da formação profissional e científica sem discutir aspectos significativos da atividade do profissional no mundo do trabalho e da cultura. A segunda busca associar essa

formação para o mundo do trabalho com uma formação cidadã mais ampla, uma formação geral. (GADOTTI, 2017, p.11)

Ou, ainda, quando se propõe que a integração entre instituição e comunidade se dará no momento final do projeto, através de uma explanação dos resultados obtidos e não em uma construção coletiva de resultados *“a ideia era no final pegar todas as propriedades que a gente tinha como participantes e fazer como se fosse uma apresentação no auditório, convidar toda a comunidade, todos os produtores, para mostrar o diagnóstico encontrado”* (2.PROJ021 - 13’40”), numa posição de propaganda que impõem, segundo Freire, uma ação extensiva do conhecimento e não problematizadora.

Com isso, num processo de extensão dialógico e libertário é importante salientar a mobilidade do extensionista, que aprende e se modifica no decorrer do processo, um diálogo entre os diferentes, uns ajudando os outros a aprenderem. Obviamente que o extensionista com um conhecimento mais aprofundado, mas que não tem a “salvação” e sim se coloca como problematizador, mediador, colaborador para construir coletivamente as tecnologias sociais.

Considerando diferentes espaços e sujeitos e uma contínua interação de diálogos e construções, há que se levar, também, em consideração, as diferentes características que compõem estes sujeitos e espaços, tais como veremos na categoria seguinte uma miscelânea de disciplinas e profissões presentes neste processo.

4.1.2 Interdisciplinaridade e interprofissionalidade

A realidade se mostra ou se constitui de forma integral, como única e ao mesmo tempo complexa e multifacetada, não havendo compartimentos isolados e específicos para cada setor ou ramo da sociedade, se constituindo de diferentes interações e possibilidades, envolvendo inúmeros conceitos e profissões. Entender esta realidade no processo educativo obriga o sujeito, enquanto ser educador, a quebrar o paradigma de “encaixotar” estes diferentes aspectos e conhecimentos em disciplinas que não façam a transposição do específico para o global, bem como da sala de aula para a realidade.

A interdisciplinaridade não pode ser simplificada apenas como a integração ou o encontro de diversas disciplinas, visto que se coloca como um movimento dialético entre o sujeito e o mundo e as transformações ocorridas entre estas relações, tal como nos descreve Japiassu apud Silva, Cusati e Guerra que,

a interdisciplinaridade deve ser desvelada pela intensidade dialética entre os especialistas e os mediadores, pelo grau de entrelaçamento real das disciplinas no próprio interior de um mesmo elemento constitutivo entre si. Ou melhor, a interdisciplinaridade busca uma textura comum entre a relação sujeito e objeto com o ser-no-mundo. Para o autor, a interdisciplinaridade une a formação do homem na sua totalidade (na cultura), o papel fundamental da escola (o homem inserido em sua realidade) e o papel do próprio homem (sujeito provocador de mudanças do mundo). (SILVA, CUSATI E GUERRA, 2018, p.986)

Nesse sentido, Fazenda (2015, p.13) corrobora ao afirmar que “na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração”, trazendo a necessidade de reafirmar a diferença existente entre integração e interdisciplinaridade:

Apesar dos conceitos serem indissociáveis são distintos: uma integração requer atributos de ordem externa, melhor dizendo da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas. Com isso retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos (FAZENDA, 2015, p.13).

Para Ceccim (2018, p.1740), embora interprofissionalidade sugira a integração e a ação coletiva de diferentes saberes e, em muitos casos, possa ser facilmente confundida com interdisciplinaridade, ambos são conceitos distintos, visto que “disciplina é domínio de conhecimento, profissão é habilitação de exercício ocupacional”.

Nos saberes interdisciplinares, estão os conhecimentos provenientes de várias ciências, os conhecimentos populares e os conhecimentos tácitos. Nas competências interprofissionais, as habilidades sistematizadas em profissões, os fazeres organizados em aptidões profissionais. Quanto mais se trabalha em equipe, mais se pode compartilhar dos saberes uns dos outros, ampliando-se o arsenal de competências e a capacidade de resposta. Quanto mais se trabalha isoladamente, mais se precisa saber individualmente dos saberes dos outros e maior o risco de erro ou prática insegura (CECCIM, 2018, p.1741).

De acordo com o PDI 2019-2026, os termos interdisciplinaridade e interprofissionalidade, embora com concepções distintas, são elencadas em conjunto, dando

origem a um único princípio dentro dos objetivos e diretrizes da extensão do IFFar, conforme segue:

Este princípio busca combinar a especialização, característica dos processos de formação profissional, com a consideração de que a vivência e as questões abordadas em comunidades e outros grupos sociais são complexas, assim como os 60 objetivos e objetos das ações de Extensão desenvolvidas em função destes setores da sociedade. Esta complexidade exige uma visão holista na integração de especialidades para a realização de ações extensionistas, o que pode ser materializado pela interação de conceitos e modelos provenientes de várias disciplinas e áreas do conhecimento em busca de uma consistência, tanto teórica como operacional, de que a efetividade destas ações depende; (IFFar, 2019, p.63)

Em Cambraia e Zanon 2019, os autores destacam três categorias para que ocorra uma formação integrada: Interdisciplinaridade, Projeto integrador com abordagem temática e o currículo integrado e asseveram que a concretização da formação integrada exige espaços de planejamento colaborativo para que o currículo integrado saia do papel e constitua um pensar/fazer docente.

Dos vinte e quatro (24) projetos em análise, pelo menos vinte (20) apresentam algum ponto de relação alta e/ou média, tendo a escolha de temas que permitem inúmeras aproximações e combinações de diferentes conceitos desenvolvidos em diferentes disciplinas e a possibilidade de discussão de diferentes técnicas das mais variadas áreas profissionais, conforme pode ser constatado no projeto 005 “*promover a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, aprimorando os conhecimentos relativos às áreas de matemática e ciências*” (1.PROJ005), em que propõe a formação interdisciplinar das áreas de matemática e ciências da natureza.

No projeto 008 “*qualquer doença nos animais pode ser prejudicial ao bem estar da família e em contrapartida, muitas práticas terapêuticas, quando associadas a terapias complementares e integrativas podem acelerar os processos de cura e aceitação da condição do animal como ente da família*” (1.PROJ008) propõe a participação coletiva de diferentes profissionais e de diferentes áreas do conhecimento humano.

No projeto 024 “*visa promover a integração entre estudantes, professores, pesquisadores, profissionais e comunidade em geral, proporcionando o acesso ao conhecimento científico e inovações tecnológicas*” (1.PROJ024), traz a ideia da importância de um projeto diversificado e integrador que abarque soluções e inovações científicas e tecnológicas para o uso do bem social.

Tal como nos alerta Gadotti (2017, p.10), há que se considerar a polissemia da extensão, de caráter interprofissional e interdisciplinar, a fim de “incorporar nos currículos a lógica da extensão que possibilita o diálogo entre os saberes e conhecimentos disciplinares dos cursos universitários e as questões mais amplas que permeiam a sociedade”.

Através das entrevistas, pode-se verificar traços importantes de relacionamentos entre diversas áreas do saber e diversas profissões, e a importância destas ações extensionistas serem planejadas de forma integral e não fragmentada, pensadas a partir dos documentos e das práticas da instituição, tais como nos refere o trecho “*a gente fala muito em multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, como um conceito. Está lá no plano de ensino, está lá no PPC do curso, e quando o aluno tem a possibilidade de participar de projetos dessa natureza, ele consegue perceber o quanto*” (2.PROJ001 - 38’15”). Fazenda (2015, p.97) nos reafirma sobre a importância de que ao falar de interdisciplinaridade requer falar sobre o todo e que “falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática”.

Outro aspecto que parece fundamental para efetivação destas relações é o entendimento de que ações extensionistas propõem a necessidade de ações coletivas entre estas diferentes áreas e sujeitos, e da troca de experiência, tais como defende a/o coordenadora/coordenador ao afirmar que “*quando tu consegue formar um grupo, assim, com pessoas, ajuda bastante essa troca de experiências. Então, isso eu acho um ponto bem válido, quando a gente pensa em fazer extensão, a gente conhecer também um pouco do que que o outro está fazendo*” (2.PROJ003 - 16’30”), relações essas que decorrem, conforme Frigotto (2008, p.43), “da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” e na “busca incessante de de satisfazer suas múltiplas e sempre históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética”.

Ainda, vale ressaltar a participação de diferentes profissionais em uma perspectiva de criar um elo de ligação entre os diferentes públicos “*a gente teve o auxílio, a colaboração do veterinário da prefeitura de Frederico e outros dois veterinários da região. Eles tiveram essa participação, que eles fizeram esse link com as propriedades que aceitariam participar do projeto, muitos que sabiam que eram propriedades que precisariam fazer esse diagnóstico e então a gente teve essa comunidade externa, esse público externo que nos auxiliou, que foram os técnicos, os veterinários, e as propriedades, os produtores que aceitaram participar do projeto*” (2.PROJ021 - 12’39”), dando ao caráter interprofissional uma maior importância,

estabelecendo um elo de interação dialógica entre quem propõe as ações extensionistas e a comunidade.

As diferentes e inúmeras possibilidades de interações e diálogos entre as mais variadas disciplinas e profissões não só permitem a transversalidade de temas, como ampliam a possibilidade de um processo contínuo e real de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

4.1.3 Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

A extensão elevada aos mesmos patamares do ensino e da pesquisa, torna real o ciclo dialógico e de construção de conhecimento, capaz de sustentar e consolidar a indissociabilidade, não somente como finalidade, mas também como possibilidade de caminhos da própria instituição. O PDI 2019-2026 trás a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um dos princípios dentro dos objetivos e diretrizes da extensão do IFFar, conceituando da seguinte maneira:

pressupõe-se neste princípio que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa). Na relação Extensão-Ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de suas formações técnica e cidadã. Na relação Extensão-Pesquisa, visando à produção de conhecimento, a Extensão Universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato Impacto na formação do estudante. (IFFar, 2019, p.63)

Dos projetos analisados, apenas metade (doze projetos) evidenciam um grau alto (apenas três) ou médio (total de oito) de relação com a categoria indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O projeto 001 é muito claro em relação a esta perspectiva, pois *“o projeto visa articular o ensino das disciplinas específicas da área com necessidades identificadas na região, complementadas por pesquisas específicas sobre as necessidades identificadas e, por fim, a realização de ações de extensão em que alunos e professores possam desenvolver, em conjunto, práticas organizacionais e contribuir com as organizações que se vinculem a proposta deste projeto”* (1.PROJ001). Com isso, aproximando-se da prática de uma pesquisa

participante, em que a pesquisa tem diferentes dimensões: como uma prática social, política e pedagógica¹⁸ (STRECK, ADAMS, 2011).

O projeto 003 já demonstra ser um projeto que visa caminhar na efetivação deste princípio ao informar que este projeto tem como ponto de partida um projeto de ensino já em execução *“uma vez que o Campus já vem desenvolvendo um projeto de ensino e, agora também de extensão, cujas ações são voltadas para a conscientização, reutilização e destinação correta de resíduos, envolvendo alunos e servidores”* (1.PROJ003) e tem previstas práticas de pesquisa vinculadas a sua metodologia, conforme segue *“ao longo do projeto serão coletadas amostras dos materiais orgânicos (dejeito e humus) gerados a partir das composteiras para análises laboratoriais, a fim de identificar a composição e seu potencial como material fertilizante”* (1.PROJ003).

O projeto 009 demonstra um caminho para efetivar a indissociabilidade com *“aprofundamento sobre os pressupostos teóricos já citados, estudo da história de conceitos matemáticos, reconhecimento de diferentes metodologias de ensino da matemática, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de oficinas para a Educação Básica e a sistematização destes movimentos em exposições, palestras e artigos a serem publicados”* (1.PROJ009) e conclui pontuando esta finalidade *“estes movimentos buscam articular a pesquisa, o ensino e a extensão”* (1.PROJ009).

Consolidar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é viabilizar a possibilidade de construção de conhecimento em cada etapa, sujeitos e espaços destas ações, pois tal como nos coloca Pucci (1991), tal conceito não deve se restringir a questões formais e legais, tornando-se presente na construção e consolidação de uma instituição que produz conhecimentos, forma cidadãos emancipados e críticos e provoca transformações da realidade.

A partir das entrevistas, ressalta-se que há uma unanimidade entre as/os coordenadoras/coordenadores na efetiva relação estabelecida entre extensão e ensino, seja através das inúmeras e variadas possibilidades de contextualização do aprendido em sala de aula, *“aproximando o que está discutindo em sala de aula, as temáticas, aspectos muito mais concretos, do seu contexto, da sua cidade, da sua região, das organizações que eles conhecem”* (2.PROJ001 - 34'50”), seja através de um movimento motivacional intrínseco neste processo relacional entre extensão e ensino *“porque, eu vejo que, os alunos se sentem*

¹⁸ Pesquisa como uma prática social, enquanto participa na construção de significados e sentidos; uma prática política, porque a produção do conhecimento implica decisões de caráter ético-político; uma prática pedagógica promotora de relações inseridas no ensinar e aprender a sermos humanos (STRECK, ADAMS, 2011).

motivados por desafios e eu acho que isso é uma das coisas que a gente pode e deve explorar bastante. Eu, por exemplo, tenho explorado nas disciplinas que eu ministro. As vezes é mais difícil de fazer, mas todas com bom senso e criatividade a gente consegue, trabalhar isso” (2.PROJ003 - 31’30”), seja na construção de conhecimentos e saberes a partir deste envolvimento *“a gente vê, que alunos envolvidos em projetos, seja de pesquisa, extensão ou acompanhando algum laboratório, são alunos que se sobressaem dos outros em questão de aprendizado, e isso nos levar a ver, que na verdade, que isso é ensino. Projetos de pesquisa e extensão são ensino e os alunos aprendem e muito, talvez muito mais que em sala de aula”* (2.PROJ021 - 16’35”).

A indissociabilidade entre ensino e extensão, a partir da realidade deste/a aluno/a, toma sentido no momento em que o ponto de partida é o seu próprio contexto, sua realidade, e que esta relação é o que lhe instiga, lhe movimenta, lhe motiva, o que nas palavras de Gadotti (2017, p.5), sobre as concepções de Freire, nos remete a pensar que “não se pode aprender, se o novo conhecimento é contraditório como o contexto do aprendiz” e que “esta prática não pode ser reduzida a um simples suporte técnico, mas inclui o esforço humano para decifrar-se, decifrar o outro e o contexto onde se vive.”

Já a relação extensão e pesquisa apresenta alguns pontos divergentes entre as/os entrevistadas/os, tanto no entendimento de que de fato ela ocorra, quanto na própria concepção do que é pesquisa: uma posição é de que efetivamente essa relação entre extensão e a pesquisa como metodologia científica ocorre e são indissociáveis, conforme aponta o trecho em que a/o coordenador/a afirma *“a discussão que a gente tem, por exemplo, no grupo de pesquisa que eu tenho hoje na instituição, o trabalho que faço com bolsistas, com os colegas que participam do grupo, tem essa preocupação, também, de como que a gente vai além de coletar os dados, de estabelecer uma análise, de gerar uma discussão acadêmica e científica? De que como a gente pode compartilhar o resultado dessas discussões, dessas elaborações, com quem participa da pesquisa, com quem dedica o seu tempo? Enfim, a fornecer dados, informações para a pesquisa em si. Então, nesse sentido, esse projeto se articula com a via da pesquisa por esse compromisso, de alguma forma, de não ser meramente um contato transversal, ali, objetivo”* (2.PROJ001 - 32’05”), respeitando as características específicas e peculiares do ensino e da pesquisa, tal como Reimer e Zagonel (2014, p.54) reiteram ao citar que o “ensino, a pesquisa e a extensão têm características e olhares próprios sendo imprescindível a presença de cada um deles – como diferentes facetas de um prisma – para a visualização e compreensão integral do conhecimento”.

Uma segunda posição é de que este movimento é indissociável por si só, visto que qualquer ação de extensão ou ensino requer algum tipo de pesquisa, colocando-se na posição de quem *“levanta a bandeira que não há nada indissociável. Quando falam que a gente atuar nos três pilares, na verdade, não é que tu precise ser, cada pouquinho, dentro de uma caixinha. Tudo acaba se ligando”* (2.PROJ021 - 16’25”), mas diferencia-se do primeiro exemplo ao colocar a pesquisa em uma perspectiva menos científica e mais popular, em um entendimento de *“que pesquisa é tudo. Não precisa tá inventando a roda, qualquer coisa que tu ache que demonstre algum resultado, porque uma simples revisão de literatura é uma pesquisa, tu tá fazendo uma pesquisa sobre um determinado assunto”* (2.PROJ021 - 17’20”), correndo o risco de distanciar-se, em algum momento, de rigores metodológicos, tal como pode-se perceber neste trecho onde afirma que *“bom, o que que eu vou ensinar ao aluno? Vou botar um grupo ali pra fazer um canteiro de 20 metros quadrados de alface? Ele plantar um pé ou 20 metros quadrados é a mesma coisa, entendeu? Agora, se nesses 20 metros quadrados ele pegar e dividir e, de repente, testar a adubação orgânica e química, ou, num ele vai trabalhar uma irrigação localizada, outro com aspersão, outro sem nada... Então eu vejo que a gente pode fazer pesquisinhas assim, simples, nesse sentido, ou seja, motivar a eles a enxergar essas coisas e essas diferenças”* (2.PROJ003 - 33’15”), o que para Rays (2003) justifica, visto que a pesquisa, tanto básica quanto aplicada, a partir de um contato interativo com problemas específicos da sociedade pode provocar nos pesquisadores a necessidade de transformarem os resultados de suas investigações em ações cognitivas e práticas, visando auxiliar a comunidade na resolução destes problemas.

Já em um terceiro entendimento, pode-se ver a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão sob um aspecto mais conceitual, colocando que tal interação para ser efetiva e valorizada ocorra apenas nas perspectiva institucional e não em atividades pontuais e isoladas, tal como refere-se o trecho em que afirma que *“quando a gente fala de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, eu não acredito que a indissociabilidade ocorra a nível de projeto. Eu acredito que sim, ela, no sentido legal, no sentido legalista, ela ocorra dentro da instituição, mas eu me baseio em vários grupos de pesquisa que eu atuo que demonstram, e eu percebo isso também, que dentro de um projeto é impossível a gente fazer as três coisas ao mesmo tempo, ensino, pesquisa e extensão. A gente pode chamar algumas ações de pesquisa, a gente tem aqui traços de pesquisa, dentro do projeto de extensão a gente levanta dados, a gente levanta métricas, que dão indicativos de como seguir, mas a intenção ali dentro, ela não é a pesquisa. Então chamar isso, ou algumas coisas que acontecem dentro*

do projeto de pesquisa, seria, possivelmente desvalorizar ações de pesquisa, que ocorrem pela sua intencionalidade dentro da instituição. Então, nesse sentido, eu não gostaria de afirmar que eu faço ensino, pesquisa e extensão” (2.PROJ020 - 16’42”).

Há aqui um discurso contraditório, pois embora a/o coordenadora/coordenador defenda a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o mesmo coloca esta prática a nível macro e não vê estas perspectivas a nível de projetos, trazendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para uma visão mais ampla, que Magalhães (2007, p.170) coloca como organização estrutural e que propõe “implantação de estruturas intermediárias que dialoguem com as três pró-reitorias, atuando, sobretudo, na gestão de projetos integrados”.

Corre-se o risco aqui de um processo fragmentado, onde as pesquisas não consigam chegar no espaço de sala de aula para serem rediscutidas, oxigenando o conhecimento escolar; as extensões normalmente sendo vistas como cursos de atualização oferecidos à comunidade; o ensino ocorre apenas como transmissão de conhecimentos descontextualizados sem nenhum significado, como se os alunos fossem armazenar conhecimentos para posterior usos em suas profissões, visto que são nas ações práticas, tais como a própria Prática Profissional Integrada na EPT ou a Prática enquanto componente curricular que proporcionam experiências de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

As diferentes posturas e perspectivas sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contradizem-se em alguns aspectos, muito pelas diferentes formações, práticas, vivências e áreas de cada um/a, mas convergem no ponto essencial da discussão em que a real efetivação desta indissociabilidade é de suma importância para o desenvolvimento de um entendimento integral e concreto da sociedade.

É relevante considerar a diversidade de atores envolvidos no ensino, na pesquisa e na extensão, cada um com seu perfil próprio de atuação profissional e acadêmica. A forma como os diversos sujeitos veem e praticam a indissociabilidade está intimamente ligada a sua trajetória pessoal e acadêmica e pode ser, também, influenciada pela área de conhecimento em que atuam. Além disso, essa diversidade é construída pelas relações que se estabelecem nas práticas acadêmicas. (REIMER E ZAGONEL, 2014, p.55)

As perspectivas de indissociabilidade são concretas e reais nos projetos, no entanto fica a termo de reflexão se essas ações se instrumentalizam, como indica Maciel (2017, p.155), como “um instrumento teórico político de orientação da prática acadêmica e sindical na luta pela emancipação da sociedade e da universidade atual”, tornando essa

indissociabilidade alinhada aos objetivos extensionistas de impacto e transformação social, tal como será explicitado na próxima categoria.

4.1.4 Impacto e transformação social

Impactar e transformar a realidade social é um dos grandes objetivos da expressiva expansão e interiorização ocorrida pela criação dos Institutos Federais e pela consolidação da rede federal de educação profissional e tecnológica. O IFFar tem no impacto e transformação social como um dos princípios norteadores dentro dos objetivos e diretrizes da extensão, ao considerar junto ao PDI 2019-2026 da instituição que:

este princípio firma a Extensão como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação com os outros setores da sociedade, com vista a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e mediadora do desenvolvimento social, econômico e cultural (IFFar, 2019, p.63)

Dos vinte e quatro (24) projetos analisados, apenas no projeto 003 fica claramente evidenciadas preocupações de alta relação com o impacto na transformação social, exemplificando através da afirmativa “*atingirmos o maior número possível de famílias nestes municípios*” (1.PROJ003), visando a mudança de hábitos e costumes de famílias que impactam não só a sua realidade, mas o meio ambiente, econômico e social.

Ainda, deste total de projetos, nove (9) foram identificados como de média, como por exemplo o projeto 023 “*visando a sustentabilidade e o reaproveitamento dessa fonte de renda para as famílias que encontram-se em vulnerabilidade social*” (1.PROJ023), que visa proporcionar uma nova fonte de renda para famílias em vulnerabilidade social e reaproveitamento de substâncias contaminantes do meio ambiente, mas não debate técnicas e práticas alternativas para diminuir o uso de tais elementos.

Treze projetos (13) são demarcados como baixas, tais como no projeto 011 “*auxiliar no controle populacional de cães e gatos, uma vez que a superpopulação desses animais é um problema para a sociedade e para o bem-estar animal*” (1.PROJ011), onde fica evidenciado a prestação de serviços de técnicas de castração de animais, que impactam no meio social, mas não transformam a realidade desta comunidade.

No projeto 014 “*com o auxílio deste projeto de extensão e o teste, os produtores poderão combater os carrapatos de suas propriedades*” (1.PROJ014), e no projeto 017 “*oferecer de forma gratuita, análises histopatológicas de amostras oriundas de processos*

neoplásicos e não neoplásicos de cães e gatos assistidos pela Sala de Castração do município de Frederico Westphalen, no intuito de auxiliar na conclusão do diagnóstico e, desta forma, permite a escolha do tratamento adequado pelo veterinário responsável” (1.PROJ017) fica, da mesma forma, evidenciado a prestação de serviços de pesquisas laboratoriais para mapear situações que precisam intervenções técnicas, mas que não produzem problematização deste cenário e em um projeto não foi identificado tal relacionamento, evidenciado que muitos projetos ainda seguem uma linha de prestação de serviços e não com o intuito de produzir impactos e transformar a realidade circundante no maior grau possível.

Pacheco (2015) afirma que a criação dos IFs na forma que foram concebidos e construídos tornam-se como instituições únicas, pois possibilitam, entre outras características próprias, a da verticalização de diferentes níveis e a formação integral do aluno, como sujeito crítico e emancipado capaz de compreender a realidade de que é nativo, aprender e produzir novos conhecimentos relacionados a esta realidade, a fim de transformá-la.

Através das entrevistas se ratifica a dificuldade de evidenciar a preocupação no impacto e transformação da realidade no sentido de quebra de paradigmas hegemônicos, com discursos mais voltados para o sentido de “consciência pesada”, como nos afirma Dagnino, em que pesa uma responsabilidade da instituição em retribuir à sociedade o valor investido por ela na forma de auxílios técnicos e instrumentais, num movimento de responder às demandas levantadas pela sociedade na busca de resolver problemas pré-estabelecidos e não no intuito de problematizar essa realidade.

Tais concepções podem ser verificadas de forma indireta em algumas falas, tais como quando a/o coordenadora/coordenador do projeto 001 fala da criação de um curso a partir das expectativas dos alunos, ao indicarem que *“essa formação específica pode ser interessante para alguém que não vai ter interesse, talvez, em fazer uma formação superior aqui ou técnica, mas que faria o curso, pela necessidade que ele tem, pelas demandas que ele tem em relação ao seu trabalho” (2.PROJ001 - 30’15”)*, no sentido de ter um entendimento ingênuo de que são demandas da sociedade, mas a definição da problemática surge a partir dos interesses de quem oferta, na forma de extensão ofertista, nas palavras de Dagnino (2010, p.285) *“sem que a sociedade tenha solicitado, a comunidade de pesquisa oferta o que lhe parece mais interessante ou conveniente”*.

Indiretamente, também pode ser verificado quando a/o coordenadora/coordenador do projeto 003 expõe que *“nós temos que mostrar mais a cara, ver mecanismos de como chegar nos locais e interagir com a comunidade local, então, para conhecer realmente o que eles*

demandam e qual é que é o nosso papel, a nossa possibilidade de intervenção para fazer a diferença aí e também conseguir melhorar esse ambiente” (2.PROJ003 - 21’45”), quando propõe a postura de dialogicidade, mas coloca-se em uma ação antidialógica ao se posicionar como agente de mudança, no movimento de objetificar o sujeito e não desenvolver *com* e *sim para* ele essa mudança.

No momento em que um assistente social, por exemplo, se reconhece como “o agente da mudança”, dificilmente perceberá esta obviedade: que, se seu empenho é realmente educativo-libertador, os homens com quem trabalha não podem ser objetos de sua ação. São, ao contrário, tão agentes da mudança quanto ele. A não ser assim, ao vivenciar o sentido da frase, não fará outra coisa senão conduzir, manipular, domesticar. E, se reconhece os demais como agentes da mudança, tanto quanto ele próprio, já não é o agente desta e a frase perde seu sentido. (FREIRE, 2013, p.34)

De forma mais direta, ainda, pode-se verificar esta postura de verticalidade de resposta à sociedade através deste excerto da fala da/do coordenadora/coordenador do projeto 021 ao expressar que ao fazer visitas à comunidade *“eu vi a questão da comunidade nos receber e, a gente sempre deixava claro, que é dever nosso como instituição pública, que a gente tá aberto pra vocês, a gente tá fazendo um projeto, a gente vem aqui pra auxiliar, para trazer informações, técnicas...” (2.PROJ021 - 08’15”)*, no sentido de quem faz algo por obrigação, por consciência pesada apontada por Dagnino (2010), e que, nas palavras de Freire (2013), se coloca em uma postura de quem sabe, de quem estende seus conhecimentos e técnicas, de maneira mecanicista, a quem não sabe e que recebe pacientemente o conhecimento levado e transferido pelo outro.

Esta ação ofertista pode ser verificada, ainda, na fala da/do coordenadora/coordenador do projeto 020 quando coloca que *“eu tenho uma compreensão um tanto legalista da extensão, daquilo que está no marco legal, do que se deve fazer ali, enquanto normas, mas tenho uma compreensão um pouco mais abrangente, do sentido humano, dentro do que eu faço que é levar do que existe dentro do instituto para fora. Meu projeto de extensão, por exemplo, trabalha com divulgação científica, e é isso que eu tenho feito, então é levar os conhecimentos que são produzidos dentro da instituição para fora da instituição, de forma a transformar a sociedade de alguma forma. No meu caso, o meu foco, são escolas da educação básica... é levar esses conhecimentos para os alunos da educação básica e de alguma forma contribuir com aquelas pessoas que estão fora da instituição” (2.PROJ020 - 10’38”)*, no sentido de quem leva o conhecimento científico, visto como essencial, para fora da instituição no movimento de contribuir com aqueles que mais precisam deste

conhecimento, ou nas palavras de Freire (2013, p.13), “a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, normalizá-la”.

Pacheco (2015, p.19) afirma que o desenvolvimento local e regional constitui uma das finalidades dos Institutos Federais de Educação e que “Esse caminho passa necessariamente por uma educação que possibilite ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade”, indo ao encontro do que Freire (2013, p.46) cita “Não são as técnicas, mas sim a conjugação de homens e instrumentos o que transforma uma sociedade.”, colocando o sujeito aluno como sujeito ativo neste processo, tornando real e necessário uma efetiva participação e envolvimento em todas as etapas e dimensões.

4.1.5 Impacto na Formação Humana

Tal qual no ensino e na pesquisa, uma ação extensionista focada na formação integral do aluno, necessita, como princípio, possibilitar a participação e o envolvimento deste aluno de maneira contínua e efetiva ao longo de todo o processo extensionista. O IFFar demonstra em seus preceitos legais e em suas práticas normativas a preocupação com o envolvimento, a participação e o impacto das ações extensionistas na formação dos alunos, tal como pode-se constatar em seu caderno de extensão, utilizado no curso de formação em extensão:

As atividades de Extensão constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas.

Esses resultados possibilitam enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que permitem a reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da educação pública brasileira. (IFFar, 2019, p.19)

A grande maioria dos projetos explicita, em suas propostas, de forma clara e objetiva, uma relação que impacta significativamente na formação dos alunos e os coloca em um patamar de atores destas ações, restando em apenas dois (2) projetos a inexistência de elementos que conduzam a esta percepção.

O projeto 001 indica quais os cursos envolvidos e a participação destes alunos ao considerar que “*o projeto visa envolver estudantes dos cursos técnico em administração e de bacharelado em administração que possam identificar e atuar junto a organizações parceiras*” (1.PROJ001), propondo a problematização e construção coletiva de respostas a demandas profissionais e sociais, dentro de um contexto vivenciados por eles, não na perspectiva do mercado e sim na função social deste conhecimento e desta formação, procurando formar, conforme Frigotto afirma, um indivíduo em suas múltiplas capacidades: “de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade de fraternidade e de justiça social”.

O projeto 004 alerta para a necessidade da participação dos alunos nessas ações ao evidenciar que é “*de suma importância que a instituição promova atividades que façam seus alunos pensarem para além da sala de aula, pois devem também ser formados em sua capacidade extensionista*” (1.PROJ004), colocando a extensão sob o vértice de ação educativa e não apenas prestadora de serviços, em que o aluno possa refletir sobre o seu quefazer extensionista, em um movimento de educação libertadora, autônoma e crítica, capaz de problematizar a realidade e transpor o ambiente de sala de aula para o contexto em que está inserido.

O projeto 007 indica a necessidade de participação dos alunos não só na execução, mas também na organização e planejamento das atividades, tais como “*(a) selecionar obras da literatura infantil, (b) apropriar-se das obras selecionadas, (c) elaborar uma performance de contação da história, (d) contar histórias nas escolas de Ensino Fundamental I da região de abrangência do IFFar-FW*” (1.PROJ007), na ideia de construir coletivamente, em que o aluno se coloca como protagonista, integrado ao projeto e não como mero executor de tais atividades.

O projeto 020 coloca o aluno na função de pesquisador “*um grupo de alunos do curso técnico integrado em Administração realizou um levantamento, por meio de entrevistas e questionários semiestruturados*” (1.PROJ020), e identificando-os como atores deste processo e incentivando-os, como mostra o excerto “*incentivamos o protagonismo social, o posicionamento criativo, a criticidade frente a diferentes contextos e a ação dirigida destes alunos para novos grupos de interesse, objetivando uma relação de pertencimento e inclusão na comunidade escolar*” (1.PROJ020).

A participação e envolvimento dos alunos nos projetos de extensão, voltadas para uma formação integral, passa pela superação da formação de preparação do trabalho, tal como

ressalta Ciavatta (2005), dando a estes alunos possibilidades de uma formação completa para a leitura de mundo e para atuação não só como profissional, mas também, como cidadão que participa das decisões sobre os rumos da sociedade, participando ativamente de movimentos sociais, partidos políticos e outras agremiações coletivas.

Participar, desta forma, não reduz o aluno como mero operacionalizador de tarefas nas ações extensionistas ou mero observador de práticas ofertistas e propagandistas da instituição, colocando-o como sujeito ativo e participante desde o princípio no (re)conhecimento desta realidade, na interação dialógica e problematização, planejamento e execução destas atividades.

É presente nas falas das/dos coordenadoras/coordenadores a relação direta entre a participação dos alunos nos projetos de extensão com sua formação acadêmica e humana, como nos remete o projeto 001 sobre o contexto de socialização desses alunos com a comunidade ao afirmar que *“quando o aluno tem a possibilidade de participar de projetos dessa natureza, ele consegue perceber o quanto, o que ele tá aprendendo em sala de aula, o que ele tá aprendendo na pesquisa, na própria construção, elaboração, desenvolvimento do projeto de extensão, ele permite que esse aluno compreenda que essa construção desse conhecimento que ele tá realizando não é voltado apenas para ele mesmo, consegue vivenciar momentos em que ele relaciona o técnico, teórico, conceitual, instrumental, ferramental, as técnicas, os modelos que ele tá aprendendo durante sua formação com momentos em que ele tem uma preocupação genuína e fundamental de conseguir dialogar com outras pessoas... eu acho que isso é um momento muito interessante, muito importante para os alunos que participam da extensão, de sair de uma perspectiva mais individualista, de acumulação de conhecimento, para serem mais construtivos, nessa relação que necessitam estabelecer com outras pessoas”* (2.PROJ001 - 38’18”), significando as aprendizagens construídas em sala de aula na prática e a partir da prática em sociedade trazendo concepções para serem estudadas e desenvolvidas, tais como Saviani (2003) nos aponta ao indicar o trabalho como princípio educativo e ao afirmar que trabalho manual e intelectual são desenvolvidos concomitantemente e que é a partir dessas relações homem e natureza e entre si que os homens se constituem.

A/o coordenadora/coordenador do projeto 003 reitera a importância de conhecer e fazer-se integrante de uma sociedade, em um processo de desconstrução de processos individuais e fragmentados e a socialização dos alunos a partir desses processos, tais como quando afirma que *“é saindo da nossa zona de conforto que a gente começa a enxergar as*

coisas e pro aluno é a mesma coisa, ou seja, na medida que ele começa a ter contato com outras realidades, ele se dá conta de quão privilegiado, muitas vezes, ele é, e isso é um coisa interessante, e é muito legal, assim, quando tu começa a trabalhar e vê o movimento deles” (2.PROJ003 - 37’21”).

Este/a mesmo/a coordenador/a traz a importância da socialização entre seus pares, por exemplo, na formação de grupos de trabalho e a formação deles a partir destas relações “*porque na aula a gente tem os grupos, precisa montar os grupos e montar grupo é sempre um desafio... mas é interessante porque muitas vezes aquele aluno que não ia tão bem na aula, no teórico, na prática tinha muita facilidade, e isso acabava mostrando, onde os outros começavam a ter respeito por ele, por essa prática, essa vivência que ele tinha. A própria resolução de conflitos, que está entre eles, é uma coisa que eles vão ter que aprender. A gente não é uma bolha, a gente foi criado para viver em grupo, tem que trabalhar em grupo, então, vai ter diferenças e vocês vão ter que conviver com isso. Mas, então, é um pouco disso que eu acho, ou seja, quando tu consegue sair das tuas quatro linhas tu começa realmente a enxergar o que te rodeia, a tua realidade. Então esses choques de realidades são importantes para nossos alunos, são importantes para gente também, estar sempre renovando isso, mas para o aluno é importantíssimo” (2.PROJ003 - 38’05”). Saviani (2003, p.135) afirma que “os homens não transformam a natureza individualmente, isoladamente, mas relacionando-se entre si” e que “o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros homens”.*

O trabalho como princípio educativo, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), precisa formar o aluno para entender, inserir-se e modificar esta realidade, pois o processo educativo na construção de saberes se origina e se finaliza na sociedade, tendo as escolas como mediadoras desta formação humana e integral. Curricularizar este processo extensionista é integrá-lo ao processo de ensino e pesquisa, alinhando-se a visão de formação integral no sentido de necessidade de um currículo integrado, que possibilita o entendimento de que todos os fazeres, sujeitos e espaços de uma instituição de ensino são capazes de produzir conhecimento e transformar realidades.

4.2 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO INTEGRADA

As bases do processo de curricularização da extensão, tanto a nível institucional, conforme demanda os documentos formais do IFFar, quanto a nível legal, conforme prevê o PNE e as resoluções posteriores, bem como no plano histórico da construção de extensão no Brasil, apontam para o sentido de um movimento de curricularização de uma extensão voltada para princípios que visam a formação alicerçadas em conceitos e práticas de dialogicidade, interdisciplinaridade, indissociabilidade, inovações e tecnologias sociais, tendo como pano de fundo a formação humana desse sujeito e, conseqüentemente, a transformação social da sua realidade.

No entanto, pode-se apontar que existe uma dicotomia entre a extensão proposta no processo teórico desta curricularização com a extensão praticada, pelo fato de que a primeira traz bases conceituais que se alinham as bases conceituais de currículo integrado e formação integral, enquanto que a segunda ainda apresenta fortes indícios de uma prática extensionista voltada para o interesse do mercado, da formação estritamente técnica, da prestação de serviços e da transposição do conhecimento hegemônico para realidades, com vistas de apenas conformar e não confrontar e problematizar este sistema.

A falta de uma formação voltada para a extensão pode ser considerada como um dos principais fatores que explicitam e, em certo grau, justificam esta dicotomia. O sujeito extensionista, em via de regra, se forma na interação com a comunidade, seja como aluno de graduação, quando se oportuniza a participação em projetos, seja como docente ou técnico administrativo, quando se propõe, num movimento voluntário, a propor novos projetos ou participar de projetos já propostos por algum de seus pares.

Em entrevista, o/a coordenador/coordenadora do projeto 001 expõe este cenário ao afirmar que *“a gente não tem uma preparação objetiva, específica para a extensão. Para a pesquisa eu te diria que sim, porque é parte do processo formativo, no mestrado e doutorado. Mas para a extensão é um pouco mais vago. Aquela ideia da importância de levar o conhecimento, de ampliar o conhecimento da comunidade, essa aproximação da instituição com a comunidade. Mas de fato, como formalizar isso, como dar uma forma pra isso, como estabelecer essas aproximações, é um pouco um exercício de aprendizagem com os colegas, que conhecem a instituição e que já fazem esse tipo de ação. É lendo projetos que você conhece dentro da instituição, estudando pra entender como que é possível construir ações*

nesse sentido” (2.PROJ001 - 11’35”) e ratifica ao concluir que “dentro da nossa instituição eu vejo que há um pouco essa limitação: qual o objetivo da extensão? A quem se volta a extensão? Quando eu proponho um projeto de extensão, não de pesquisa e não de ensino, qual é a perspectiva que eu tenho que ter clara, em relação a quem vai ser alcançado nesse projeto? Então eu vi, e até avaliei, projetos de extensão na instituição que eram de outra natureza, que eram projetos de pesquisa, eram projetos de ensino, ou eram pensados como projetos de extensão, mas o público alvo era o próprio aluno do instituto. Então, sim, eu acho que uma formação ou formações continuadas, nesse sentido, elas contribuiriam, um pouco, para limpar essa compreensão do que de fato é um projeto de extensão e o que que não é.” (2.PROJ001 - 23’27”).

A extensão proposta nos documentos formais do IFFar traz claramente uma proposta de execução de atividades extensionistas que se distanciem, cada vez mais, de ações extensionistas de caráter de prestadora de serviços e que se voltem para atividades extensionistas sob dois pontos primordiais - o primeiro, voltado para uma extensão como atividade educativa e o segundo como atividade de desenvolvimento social -, que se entrelaçam e formam um só objetivo: o da formação humana, integral, de um sujeito e não objeto histórico, libertário e não domesticado.

Em relação ao desenvolvimento, explicitam-se a rejeição aos modelos tradicionais, excludentes e não sustentáveis social e ambientalmente, que envolvem concentração de renda e submissão à divisão internacional do trabalho; a dilapidação da força de trabalho e das riquezas naturais; e a competição, promoção do individualismo e destruição dos valores das culturas populares. (PACHECO, 2012, p.56 - 57)

Segundo Auler e Delizoicov (2015, p.277-278), tais pontos articulam-se a partir de duas práxis com bases comuns e complementares, que forma um elo de ligação entre as postulações de Freire, voltadas para uma educação problematizadora, não bancária, e as postulações do PLACTS¹⁹, que questionam o modelo de desenvolvimento científico-tecnológico. Estes postulados “constituem pressupostos comuns, visto que em ambos postula-se a superação da separação entre concepção e execução”, onde na concepção de Freire, voltada para a educação, “alguns concebem o currículo, outros o executam” e para o PLACTS, voltada para a ciência e tecnologia, executa-se na América Latina “uma agenda de pesquisa concebida no Hemisfério Norte” e complementares “porque, se, de um lado, Freire trabalha dimensões bastante inéditas, no campo educacional, não se dedica a aprofundar o

¹⁹ Pensamento Latino-Americano em Ciência-Tecnologia-Sociedade.

campo da ciência-tecnologia - campo que constitui o foco do PLACTS que, por outro lado, está um tanto afastado do campo educacional”.

Em ambos os referenciais, o ponto de partida, sinalizando novos horizontes, está em romper com esta separação entre conceber e executar, subvertendo a essência da lógica capitalista, conforme caracterizada, dentre outros, por Braverman (1987). O horizonte que vislumbramos é: conceber currículos, conceber agendas de pesquisa alimentadas por demandas de segmentos sociais historicamente relegadas. O encontro, a articulação destas duas caminhadas resulta em nova práxis. (AULER E DELIZOICOV, 2015, p.278)

Outro aspecto, que influencia diretamente e, conseqüentemente, justifica esta dicotomia exposta anteriormente, é a necessidade de formação sobre o currículo integrado e a própria formação integral, uma vez que os institutos federais, ainda que tenham como base estes conceitos, estão materializando-os e consolidando-os no decorrer da sua própria consolidação enquanto instituição. Os IFs são instituições relativamente novas no cenário educacional e os sujeitos que as compõem são oriundos, em sua grande maioria, de uma formação universitária, com tendência a replicar modelos vivenciados em sua formação.

O/a coordenador/coordenadora do projeto 020 problematiza este cenário ao refletir que *“não acho que a instituição, neste momento, trabalha com o ensino integrado no sentido que suas bases propõem. Não acho que isso efetivamente aconteça pela formação que nós, professores, temos. Isso é algo novo dentro do panorama educacional. Os institutos federais são instituições novas, então é uma proposição nova que ainda tem poucas discussões dentro do que é o ensino integrado e a gente tem pouco para discutir o que é o ensino integrado e como ele ocorre. As ações, que efetivamente ocorrem no sentido da integração, vem no sentido muito empíricas e a gente tá tateando no escuro, encontrando algumas coisas que nos dão elementos para se aproximar e se apropriar do que é o ensino integrado na sua concepção original”* (2.PROJ020 - 35’25”).

Os IFs têm em sua concepção uma educação pautada em um currículo integrado, mas na prática essa concepção está ainda se materializando, permitindo, deste modo, através de suas próprias experiências, avançar e (re)discutir constante e continuamente seus conceitos, metodologias e práticas. Surge aí um cenário propício para uma maior e eficaz aproximação entre os professores não só do mesmo curso, mas também a nível de campus, instituição e até mesmo na rede de educação profissional e tecnológica. A troca de experiências e saberes através de programas de formação continuada sobre currículo integrado tende a ser a força

motriz da concretização deste processo, tendo como norte, nas palavras de Ramos, o primeiro sentido desta integração: a formação omnilateral.

O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p.3)

Ainda, sob a perspectiva de necessidade de formação para a implementação de uma curricularização em que a extensão esteja alinhada com os preceitos de formação que a instituição objetiva, é necessário um processo formativo sobre esse próprio movimento, sobre o que é este processo de curricularização e como ele se concretizará na prática, tanto a nível de ensino superior, quanto a nível de ensino profissional e tecnológico, visto que esta é uma das grandes especificidades dos IFs a nível de implementação desta política educacional.

O processo de curricularização da extensão, nas falas dos/das coordenadores/coordenadoras, ainda está incipiente na instituição, ocorrendo pontualmente e superficialmente em reuniões específicas nos cursos, como sinalizam o/a coordenador/coordenadora do projeto 020 ao afirmar que *“nós tivemos uma reunião do colegiado de curso falando sobre uma instrução normativa no IFFar que nos dava os aspectos legais da instituição da curricularização da pesquisa e da extensão para os cursos superiores e também para os integrados”* (2.PROJ020 - 23’52”) e o/a coordenador/coordenadora do projeto 021 ao afirmar que *“a gente começou alguma conversa, dentro do curso, porque a gente tá atualizando nosso PPC, então a ideia era meio que já tentar se enquadrar nessa nova normativa”* (2.PROJ021 - 25’39”).

De acordo com o/a coordenador/coordenadora do projeto 001, além das questões conceituais sobre quais aspectos a instituição preconiza a curricularização da extensão, ainda existem questões de cunho metodológico, que precisam ser discutidas, esclarecidas e avaliadas na prática, ao reiterar que *“a curricularização passa por uma sensibilização e formação da comunidade acadêmica, de servidores e de alunos também, de um modo fundamental. Isso tá muito incipiente, até para os servidores, tanto professores, quanto*

técnicos, de como fazer. Onde eu me encaixo nisso? O que que eu posso fazer? Eu tenho que estar envolvido em tudo? Eu faço ações pontuais? Eu estimo o aluno individualmente a fazer uma ação ou eu tenho que desenvolver a ação coletivamente? A turma desenvolve uma ação de extensão? Ou é um grupo de alunos? Ou é uma dupla de alunos? Ou são alunos individualmente? Então, eu vejo, assim como um desafio, algo a desenvolver metodologicamente. Investir em uma conscientização, uma formação, para que a curricularização se efetive de um modo que todos entendam o que se espera disso, qual o objetivo da curricularização de fato, qual o seu alcance, que encaminhamentos são indicados para que essas propostas sejam construídas, realizadas e avaliadas?” (2.PROJ001 - 53’05”).

O IFFar disponibilizou um espaço no site institucional para esclarecer e informar sobre o processo de curricularização da extensão na instituição e tem um canal aberto de interlocução com sua comunidade, através do endereço eletrônico <https://www.iffarroupilha.edu.br/curriculariza%C3%A7%C3%A3o-da-extens%C3%A3o-teste/curricularizacao-da-extensao-menu>. Além disso, vem ofertando ao longo deste período de 2019 a 2022 alguns encontros virtuais de discussão sobre alguns aspectos da extensão e de sua curricularização, bem como vídeos de outras instituições, oportunizando a troca de experiências e saberes. No entanto, através das falas destes/destas entrevistados/entrevistadas ainda é perceptível verificar que existe um hiato informativo entre o processo proposto a nível institucional com os sujeitos que efetivamente irão concretizá-lo.

A implementação da curricularização da extensão tem como ponto de partida a sua obrigatoriedade, imposta por meio de dispositivos legais, mas sua discussão antecede tais dispositivos e deve ser encarada como uma conquista real de um processo que visa a democratização de uma educação popular, inclusiva e de qualidade. O (re)pensar o papel da extensão e o próprio papel enquanto instituição, através de momentos formativos e continuados, são essenciais para a concretização de um processo de curricularização.

É preciso uma mudança de concepção institucional envolvendo todo o corpo acadêmico. A obrigatoriedade da curricularização pode estar imposta por documentos, mas não ser entendida como essencial no processo de formação. Se não for entendida como processo formativo, as atividades de extensão podem não ser realizadas com a intensidade necessária e, quiçá, nem mesmo ser cumpridas. É importante que sejam discutidos entre os pares das instituições a concepção, o sentido e a construção da extensão universitária mediante a legalização, para se pensar em como expressá-la no currículo e realizá-la de forma qualitativa, que beneficie a formação do acadêmico e a sociedade. (SILVA e KOCHHANN, 2018, p.710)

Há, ainda, outros pontos a serem considerados sobre o processo de curricularização da extensão para uma formação humana, presentes nas falas dos/das entrevistados/entrevistadas mas que não constituem como foco desta pesquisa, que trazem problematizações sobre aspectos práticos e burocráticos, tais como formas de financiamento, entraves legalistas para participação em editais, carga horária dos docentes e técnicos destinada para a proposição e execução destes projetos, criação e organização de grupos de extensão, tais como os grupos de pesquisa e ensino, que impactam direta e indiretamente o (re)pensar da extensão como um dos grandes pilares - ao lado do ensino e da pesquisa - e não apenas como um acessório institucional.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional em Educação tem como característica a produção de uma dissertação, aliada a um produto educacional, que, conforme SILVA (2018, p. 5), resulta “em uma relação entre metodologia, conhecimento e atuação profissional, com o propósito de solucionar problemas existentes, e gerar como resultado um produto educacional”.

Como resultado desta pesquisa foi elaborado um **site** contendo a sistematização destas análises, no intuito de desencadear um processo de reflexão na comunidade acadêmica sobre as ações de curricularização da extensão na contribuição da realização da formação integral no ensino profissional e tecnológico e possibilitar o acesso da comunidade externa local e regional a este processo.

A ferramenta utilizada para a criação e diagramação do site é o aplicativo disponibilizado através da conta institucional iffar.edu.br do google.sites e o produto educacional pode ser acessado através do endereço eletrônico <https://sites.google.com/iffarroupilha.edu.br/curricularizarextensao/p%C3%A1gina-inicial>.

A proposta de construção é de uma página dinâmica, que contemple aspectos teóricos da pesquisa, a fim de referenciar as discussões construídas no processo de investigação, e que forneça possibilidades de conhecer o que se produz e propor novas atividades, sistematizada em um conjunto de diferentes ferramentas, tais como uma videoteca, um portfólio de projetos de extensão propostos e executados e disponibilização de um espaço de interatividade aberto à comunidade externa.

Toda a estrutura do site foi pensada a partir do conceito de interação dialógica, no sentido de oportunizar um espaço para o diálogo entre os autores da pesquisa, coordenadoras e coordenadores de projetos de extensão no IFFar Campus FW e demais comunidades interna e externa.

A página inicial possui uma barra de navegação de fácil utilização, trazendo como opção de acesso os links das páginas *Sobre*, *Diálogos*, *Portfólio* e *Videoteca*:



Imagem 1: banner da página inicial do site.

A navegação, além da barra de navegação, pode ser feita de forma mais intuitiva, através dos botões de acessibilidade inseridos ao longo das páginas. Na página inicial, logo abaixo do *banner*, há uma rápida explanação sobre o que é o site e um convite para saber mais sobre o projeto e sobre os autores:

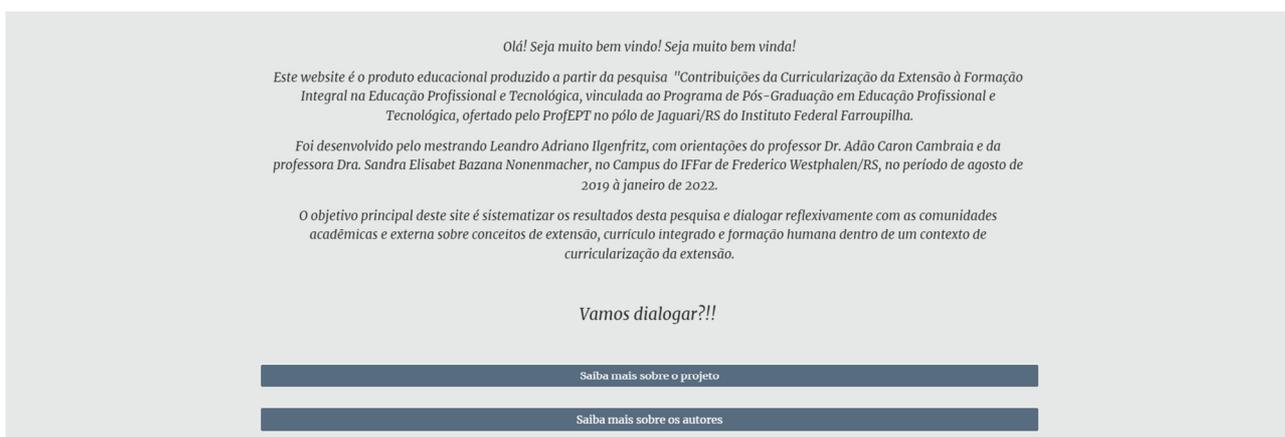


Imagem 2: seção da página inicial do site.

Clicando no botão “Saiba mais sobre o projeto” é possível navegar para a página “Projeto”, onde encontra-se sistematizado informações sobre a pesquisa, tais como a justificativa, o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia, o local e os sujeitos:

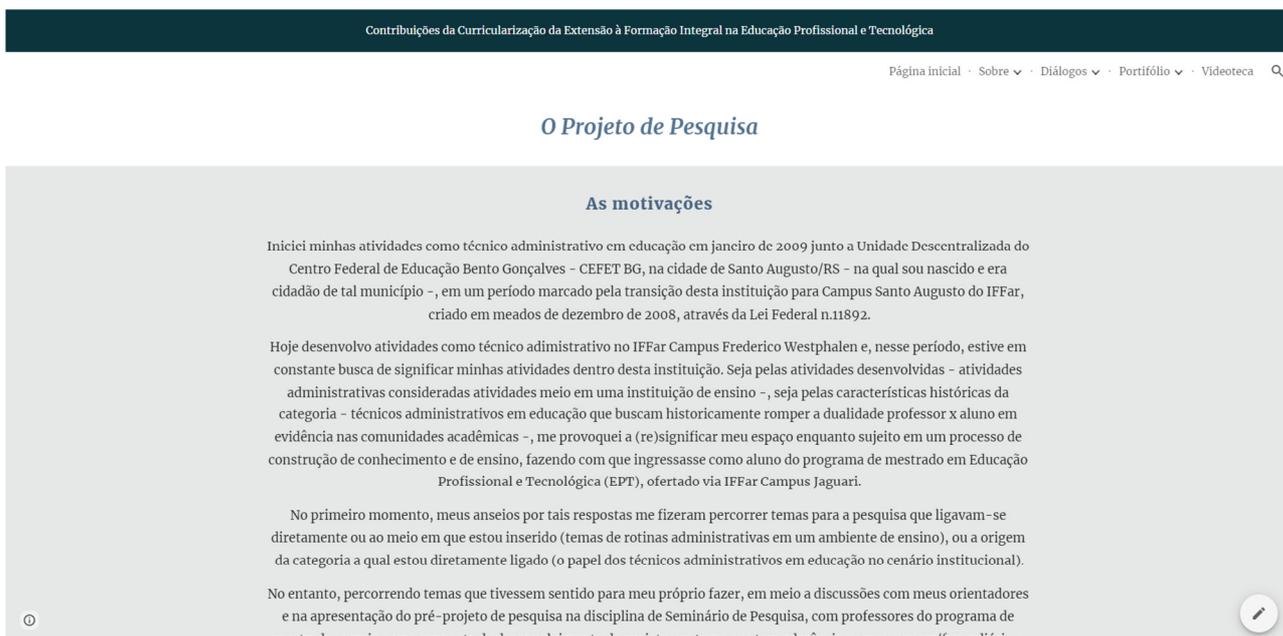


Imagem 3: seção da página “Projeto” do site.

Além disso, clicando no botão “Saiba mais sobre os autores” é possível navegar para a página “Autores”, onde encontra-se uma breve identificação dos autores da pesquisa, bem como uma opção de conhecer o currículo completo visitando a página do currículo lattes junto ao site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ):

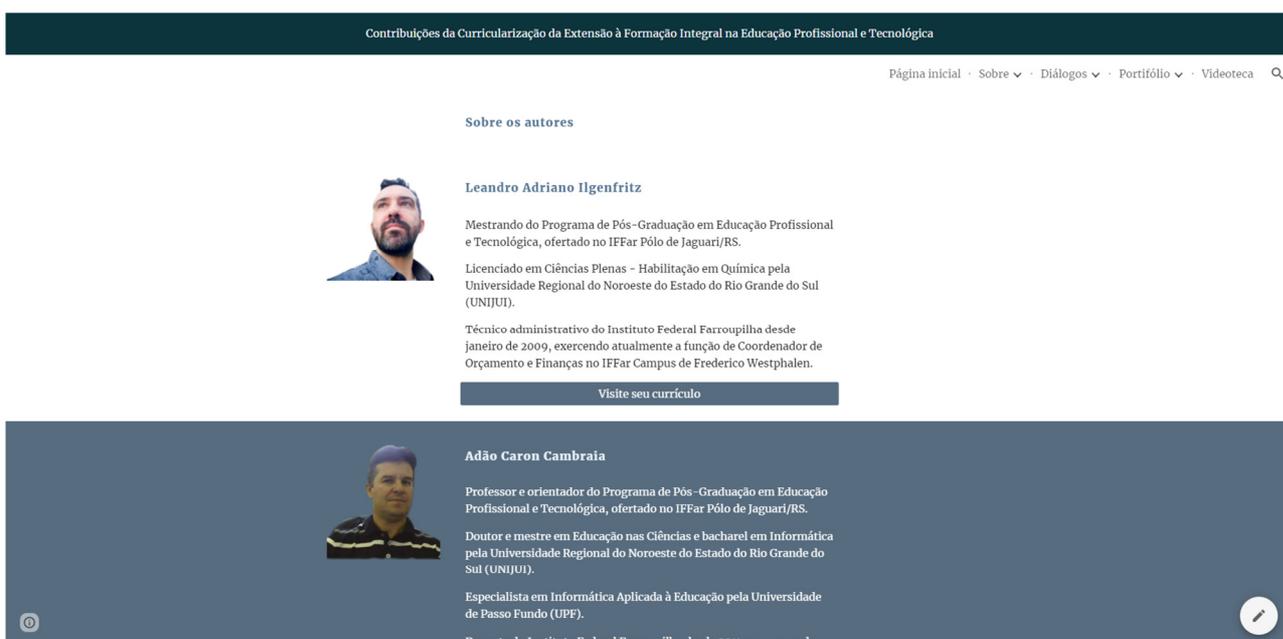


Imagem 4: seção da página “Autores” do site.

Voltando à página inicial do site, abaixo da seção de boas vindas, localiza-se uma seção organizada sob três vértices principais, que são Diálogos formativos, Diálogos interativos e Diálogos em rede:



Imagem 5: seção da página inicial do site.

A página “Diálogos formativos” trás a sistematização do capítulo 2 Curricularização da extensão e currículo integrado, que tem como objetivo apresentar a pesquisa bibliográfica e documental sob quatro aspectos principais, que são o histórico da extensão, extensão como processo dialógico, currículo integrado e formação humana e curricularização da extensão.

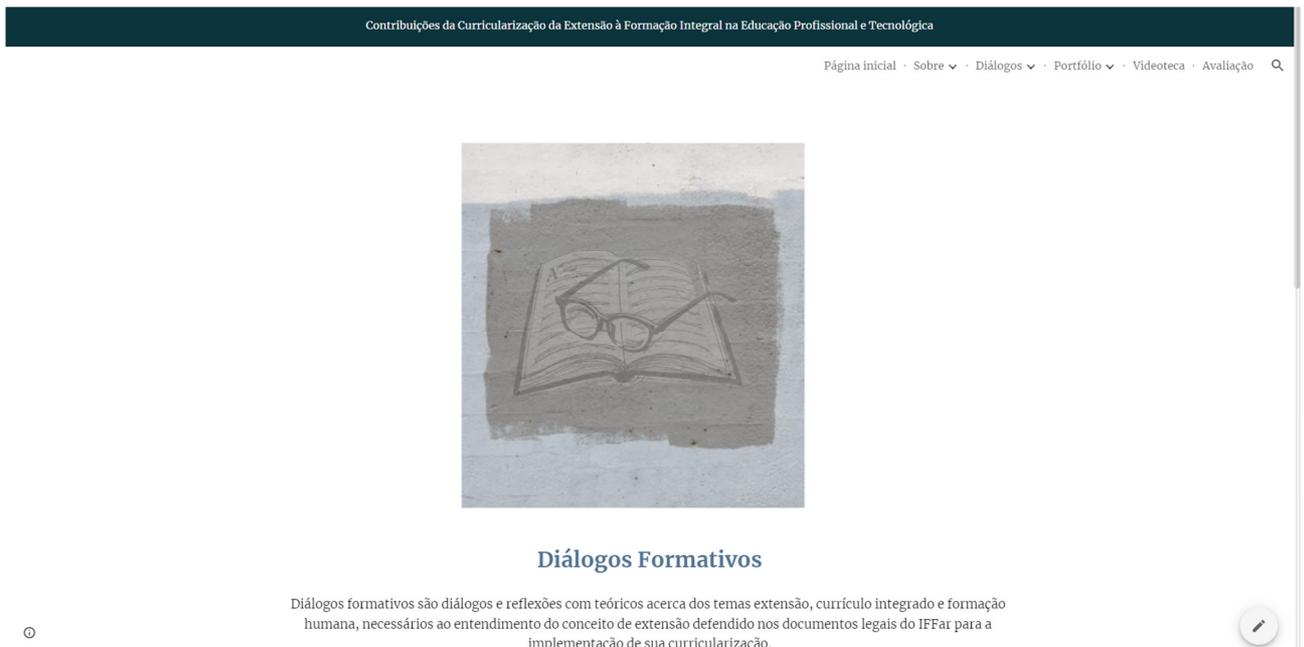


Imagem 6: seção da página “Diálogos formativos” do site.

A página “Diálogos interativos” sistematiza o capítulo 4 Análises e discussões a partir dos projetos e entrevistas, tendo como objetivo apresentar resultados obtidos através da pesquisa com coordenadores e coordenadoras de projetos de extensão no IFFar Campus FW, sob as cinco categorias iniciais, que são a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o impacto e transformação social e o impacto na formação humana.



Imagem 7: seção da página “Diálogos interativos” do site.

A última página da trilogia sobre os diálogos apresenta os “Diálogos em rede”, contendo a sistematização do subcapítulo 4.2 Curricularização da extensão na formação integrada, onde fala sobre a importância da formação inicial e continuada para o processo extensionista, de materialização do currículo integrado e implantação da curricularização da extensão, e apresenta uma videoteca com sugestões de vídeos formativos disponibilizados na rede mundial de computadores sobre os temas abordados na pesquisa.



Imagem 8: seção da página “Diálogos em rede” do site.

Ainda, o site disponibiliza uma página de portfólio contendo os projetos de extensão cadastrados no SIGAA, propostos para a execução no IFFar Campus FW no ano de 2021 e um espaço para incluir os projetos que serão propostos no ano de 2022, buscando divulgar estas propostas e oportunizar o diálogo entre estas coordenadoras e coordenadores com as comunidades interna e externa.



Imagem 9: seção da página inicial do site.



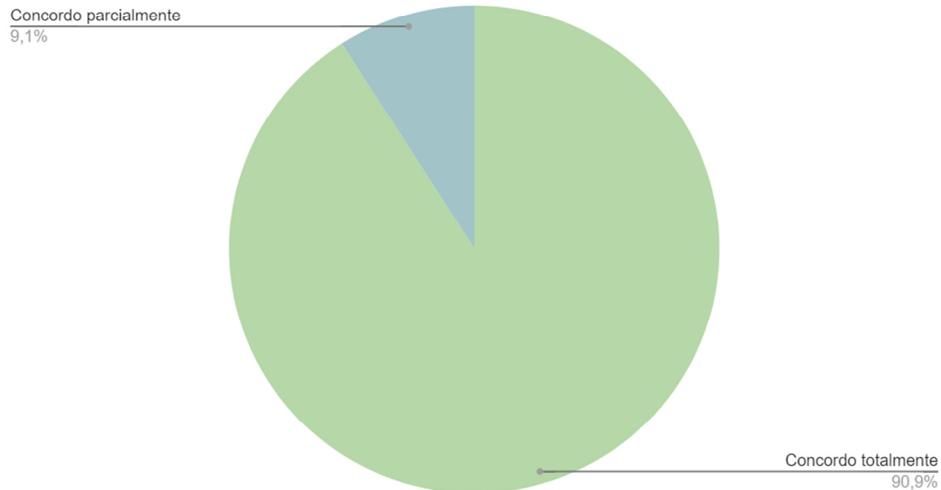
Imagem 10: seção da página “Portfólio” do site.

O site disponibiliza um questionário na página “Avaliação”, anexado no apêndice 7 que oportuniza a manifestação dos visitantes sobre a relevância dos temas abordados, bem como valida e oferece indícios para o aprimoramento desta pesquisa e do produto educacional proposto.

Até o momento obteve-se o total de onze (11) respostas a esta avaliação, que permite ter uma percepção de como está sendo o aceite por parte da comunidade acadêmica e dá alguns direcionamentos para aprimorar a pesquisa e o produto.

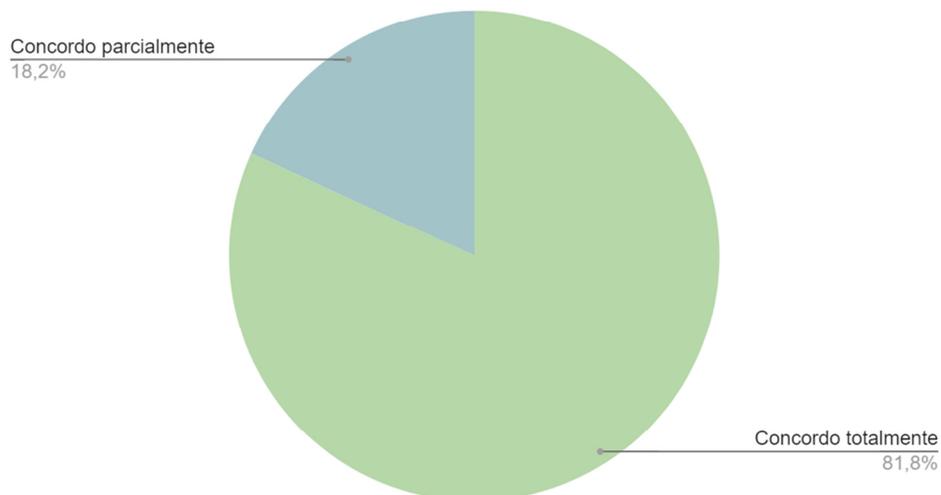
Referente a primeira questão “Os temas sistematizados no site são oportunos para compreender o processo de curricularização da extensão?”, entende-se como positiva a proposta, visto que das onze (11) respostas, dez (10) foram “Concordo totalmente” e uma (1) concordo parcialmente, demonstrando que a totalidade das respostas foram positivas, conforme gráfico abaixo:

Contagem de Os temas sistematizados no site são oportunos para compreender o processo de curricularização da extensão?



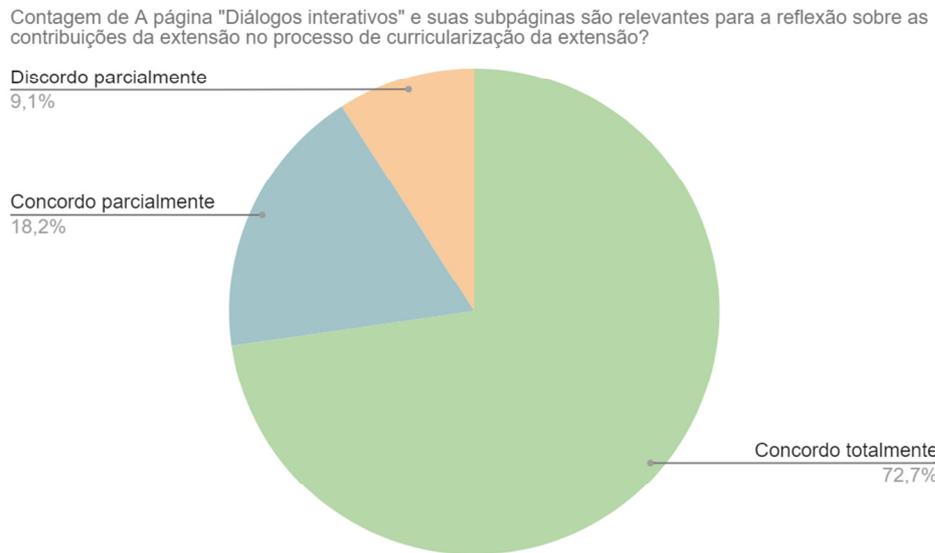
Na segunda questão “A página Diálogos formativos e suas subpáginas são relevantes para a reflexão sobre a proposição e execução de atividades extensionistas?”, também entende-se como positiva a proposta, visto que das onze (11) respostas, nove (9) foram “Concordo totalmente” e duas (2) concordo parcialmente, demonstrando que a totalidade das respostas foram positivas, conforme gráfico abaixo:

Contagem de A página "Diálogos formativos" e suas subpáginas são relevantes para a reflexão sobre a proposição e execução de atividades extensionistas?

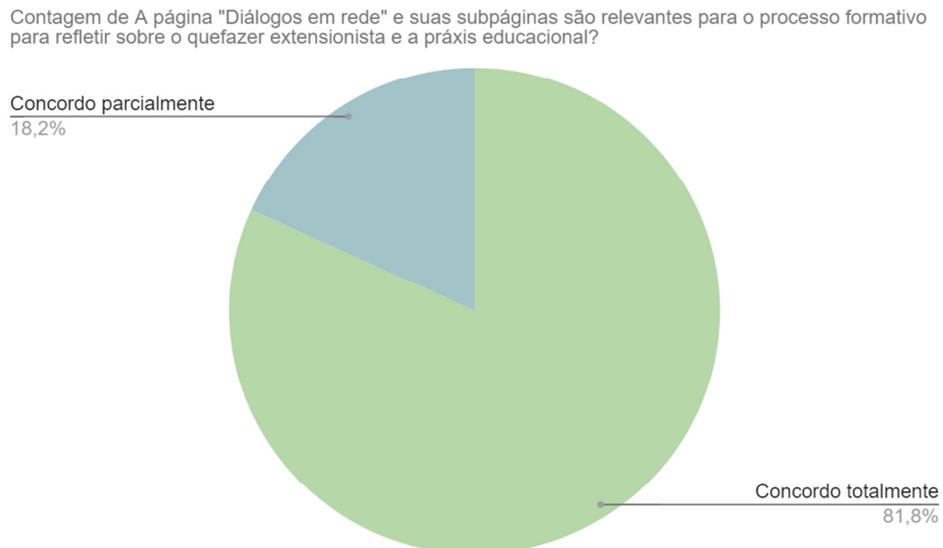


Na terceira questão “A página Diálogos interativos e suas subpáginas são relevantes para a reflexão sobre as contribuições da extensão no processo de curricularização da extensão?”, ainda que houve uma (1) resposta “Discordo parcialmente”, também entende-se como positiva a proposta, visto que das onze (11) respostas, oito (8) foram “Concordo

totalmente” e duas (2) concordo parcialmente, demonstrando que a maioria das respostas foram positivas, conforme gráfico abaixo:

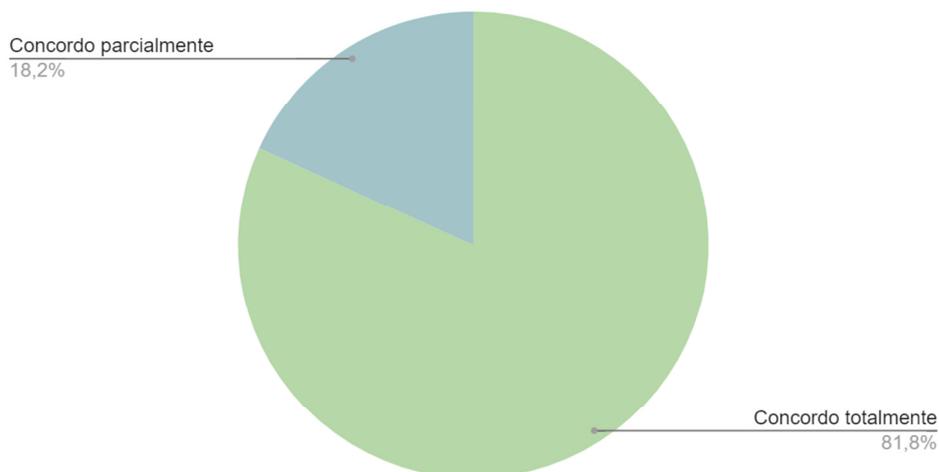


Na quarta questão “A página Diálogos em rede e suas subpáginas são relevantes para o processo formativo para refletir sobre o quefazer extensionista e a práxis educacional?”, também entende-se como positiva a proposta, visto que das onze (11) respostas, nove (9) foram “Concordo totalmente” e duas (2) concordo parcialmente, demonstrando que a totalidade das respostas foram positivas, conforme gráfico abaixo:



Na quinta e última questão objetiva “A página de portfólio de projetos de extensão propostos no IFFar Campus FW é um meio democrático e acessível para publicizar as ações extensionistas realizadas e oportunizar o diálogo na proposição de novas ações?”, também entende-se como positiva a proposta, visto que das onze (11) respostas, nove (9) foram “Concordo totalmente” e duas (2) concordo parcialmente, demonstrando que a totalidade das respostas foram positivas, conforme gráfico abaixo:

Contagem de A página de portfólio de projetos de extensão propostos no IFFar Campus FW é um meio democrático e acessível para publicizar as ações extensionistas realizadas e oportunizar o diálogo na proposição de novas ações?



Nas questões dissertativas, a primeira pergunta “Qual o seu entendimento sobre o processo de curricularização da extensão?” demonstra que a grande maioria dos/das visitantes do site que responderam o questionário estão apropriando-se do processo de curricularização e já tem algum conhecimento sobre o tema.

Nestas respostas é possível verificar a percepção destes/destas visitantes sobre a extensão como algo necessário, desafiador e intrínseco a origem dos IFs, que articulado com a pesquisa e o ensino, possam ir além da prestação de serviços e servir socialmente as demandas locais e regionais, aproximando o ensino com o mundo do trabalho e oportunizando uma formação humana.

Ainda, houve uma única resposta que sinaliza não ter conhecimento sobre o tema e uma resposta sendo totalmente contra a curricularização da extensão, apontando ser um processo que demandará ainda mais encargos aos discentes, impactando na evasão e retenção destes nos IFs e universidades.

Na segunda questão dissertativa “Na sua concepção, de que forma a curricularização da extensão pode contribuir para a materialização do currículo integrado?”, demonstra uma maior divisão entre as respostas, pois embora a maioria demonstra ter algum indicativo que

balize como positivo este processo, o próprio entendimento sobre currículo integrado não parece, aparentemente, estar claro, demonstrando uma real necessidade de processos formativos sobre os temas abordados na pesquisa.

Ainda, como forma de interação e contribuição para a pesquisa e para o desenvolvimento do produto educacional, o questionário disponibiliza um espaço optativo e livre para considerações gerais sobre o tema, sobre a pesquisa e sobre o produto. Neste espaço, fica evidenciado de forma positiva a percepção que os/as visitantes tiveram sobre o site, sobre a importância do tema e a forma como a pesquisa se estruturou, conforme demonstra alguns trechos expostos abaixo:

“Acredito ser bem válida essa iniciativa, para expor o trabalho dos colegas e também para todos conhecerem as ações que são realizadas, parabéns pela pesquisa e muito sucesso!”

“Esse é um tema necessário de ser discutido, pois historicamente a extensão é relegada a ações de pouco "valor" dentro dos muros das instituições de ensino. Isso nos afasta da comunidade externa.”

“Penso que o site deve continuar sendo alimentado, inclusive como um modelo, no sentido que outros projetos compreendam cada vez mais a extensão e as possibilidades de fazê-la e na construção de uma formação mais humana e integral.”

“Parabéns pela ideia do site. Com certeza é uma forma de divulgação dos projetos de extensão e de democratização desses projetos. Ressalto a ideia do espaço de diálogos. Quando temos a oportunidade de conhecer os projetos, podemos querer nos inserir neste ou naquele projeto e também temos outras ideias a partir daquilo que já é feito em nosso campus e, não raras vezes, desconhecemos. O site a meu ver é uma espécie de vitrine, mas com muito conteúdo reflexivo e de formação. Gostei do espaço da videoteca reunindo os eventos pelo conteúdo da extensão. Continue postando. Gostei bastante e acredito ser de grande valia para o campus FW.”

Algumas considerações sobre a estruturação do site dão indicativos de pontos a melhorar, tais como colocar ilustrações e incluir cores mais vibrantes, no intuito de deixar o conteúdo mais leve e atrativo, já que trata-se de textos densos e longos. Além disso, surgiu como sugestão ampliar a forma de diálogo com a comunidade externa através do portfólio, com o intuito de identificar demandas que possam ser supridas pelos acadêmicos em cada área.

A partir destas respostas pode-se avaliar a proposta da criação deste site como produto educacional como positiva, cumprindo satisfatoriamente com o intuito de ter o diálogo como essência, sistematizando os resultados da pesquisa, oportunizando um espaço formativo e publicizando as ações de extensão propostas no campus, possibilitando desta forma, a troca e o diálogo entre quem propõe estas ações e a comunidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo o problema da pesquisa **“como a curricularização da extensão pode contribuir para a concretização da formação integral na EPT?”** como ponto de partida, e ao mesmo tempo, horizonte de chegada, os caminhos percorridos pela presente pesquisa desvelam outros pontos que, em uma análise mais superficial sobre o tema, poderiam passar despercebidos.

O primeiro ponto que nos remete a refletir é de que para falarmos e propormos um processo de curricularização da extensão, precisamos, antes de tudo, problematizar de que extensão estamos falando. Conhecer o conceito de extensão que é concebido pela instituição ao qual fazemos parte, bem como seu histórico de construção, os alinhamentos teóricos e metodológicos, e os objetivos que se almejam são essenciais para iniciar tal processo.

Não há intenção aqui de julgamento das diferentes práticas extensionistas, e, muito menos, intenção de julgar a “boa vontade” dos coordenadores e coordenadoras de extensão que, na grande maioria das vezes, se dedicam voluntária e espontaneamente na intencionalidade de inserir-se socialmente e retribuir para esta sociedade os investimentos realizados na área educacional.

No entanto, esta “boa vontade”, fruto da consciência pesada, como nos afirma Dagnino, não pode ser encarada como suficiente para um processo efetivo de práticas extensionistas que almejam ir além da pura e simples oferta de serviços e auxílios técnicos e que tenha como compromisso o processo de extensão como ato pedagógico de ensino e de formação humana, possibilitando a formação de um sujeito que vá além da dimensão profissional, capaz de impactar, problematizar e transformar contributiva e coletivamente a sociedade.

Problematizar a extensão pode ser vista como primeira etapa, mas como nos alerta Gadotti, para efetivar sua curricularização, é necessário problematizar a instituição em sua integralidade: se nossa proposta enquanto instituição é a de um aluno com formação integral,

estamos, em nossas estruturas organizacionais, planejamentos, ações, práticas e concepções pensando e agindo de maneira integrada? Somos, na *práxis*, enquanto instituição, um exemplo vivo e real do tipo de formação que objetificamos?

Entendemos, desta forma, que como segunda etapa para a curricularização da extensão é necessário a problematização da proposição de um currículo que seja integrado e da efetiva materialização de uma proposta voltada à formação humana. Nesta etapa, identifica-se a necessidade de um processo contínuo de formação e reflexão sobre a concepção de currículo que se propõe nos documentos formais da instituição em consonância com uma construção prática e coletiva de um currículo possível em cada tempo e espaço.

Verifica-se, através das falas dos coordenadores e coordenadoras, que ainda estamos, enquanto instituição, construindo e materializando os conceitos de currículo integrado e formação humana em nossas práticas e ações e que este processo, por ser recente dentro de uma linha histórica na construção cultural do fazer pedagógico, precisa ser construído e reconstruído diariamente.

Dentro desta perspectiva de materialização de currículo integrado, tendo como premissa que é um processo dinâmico, inovador e em construção, a curricularização da extensão surge como uma fonte contributiva e necessária, vindo ao encontro do problema inicial de nossa pesquisa.

Os princípios básicos da extensão, constituídos historicamente e que norteiam os documentos legais sobre o tema, tem uma função nerval nessa perspectiva de contribuição da curricularização da extensão para uma formação integral na educação profissional e tecnológica.

A interação dialógica é o elo que liga todo o processo de curricularização da extensão com o processo de materialização de um currículo integrado e de formação humana. Não há formação humana sem diálogo e, portanto, não pode haver ações extensionistas que não estejam imbuídas neste propósito. A extensão, nessa perspectiva de dialogar com a sociedade, de maneira horizontal, não invasiva, respeitando e problematizando os diferentes saberes e visões de mundo, como nos ensina Freire, passa a ser vista como ponto de partida para a construção coletiva de uma agenda que norteia as ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como de currículo e, conseqüentemente, todas as ações enquanto instituição.

A interdisciplinaridade e interprofissionalidade a partir da extensão, nesta inversão de valores, como propõe Dagnino ao inverter extensão para o termo intenção, possibilita o entendimento da realidade dentro de um contexto de totalidade e integralidade, sem perder as

especificidades dos diversos saberes e técnicas inerentes a cada uma das diferentes áreas de conhecimento e profissões, possibilitando a problematização de situações e vivências reais e concretas de um mundo complexo e pluricultural, trazendo, como problematizam Frigotto, Ciavatta e Ramos, o trabalho como princípio educativo e o entendimento da formação para o mundo do trabalho e não única e exclusivamente para o mercado de trabalho.

Ainda, a curricularização da extensão tem uma forte proposição de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao integrar, de forma concreta, as ações de extensão dentro do processo de ensino e aprendizagem, colocando os três pilares sobre o mesmo patamar, diferenciando-os com suas especificidades, mas colocando-os todos dentro de um processo integrado de formação humana.

Esta última, a formação humana, evidencia-se, nas palavras de Ramos, como objetivo primeiro, tanto na materialização do currículo integrado, quanto na curricularização de uma extensão pautada nos princípios elencados anteriormente, no intuito de possibilitar a formação de sujeitos históricos, culturais, econômicos e sociais, capazes de inserir-se dialogicamente em um ciclo que propicie transformações da realidade social e, conseqüentemente, transformações de si mesmos.

Desta forma, a grande questão que resta a partir das problematizações e reflexões permitidas através da presente pesquisa é que o processo de implantação e efetivação da curricularização da extensão complementa, simbioticamente, a materialização de um currículo dentro de uma perspectiva de integralidade e de formação humana e, que a própria construção deste currículo, nos moldes de um currículo integrador e integrado, são fontes essenciais para a efetivação desta curricularização e para o (re)pensar da extensão dentro deste contexto histórico, social e cultural.

7 REFERÊNCIAS

AULER, D.; DELIZOICOV, D.. **Investigação de temas CTS no contexto do pensamento latino-americano**. Linhas Críticas [em linha]. 2015, 21(45), 275-296. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193542556003> Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 05 de outubro de 1988**. Presidência da República, Brasília - DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931**. Institui o Estatuto das Universidades Brasileiras. Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro - RJ, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília - DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília - DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Presidência da República, Brasília - DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Brasília - DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília - DF, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808 Acesso em: 10 ago. 2020.

CAMBRAIA, A. C. ; ZANON, L. B. **Formação docente: recriação da prática curricular no ensino superior**. Curitiba; Appris, 2019.

CECCIM, R.B. **Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2018, v. 22, n. Suppl 2 pp. 1739-1749. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622018.0477> Acessado em: 02 jan. 2022.

CIAVATTA, M. **A Formação Integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Trabalho Necessário / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Núcleo de Estudos, Documentação e Dados Sobre o Trabalho e Educação - Ano 3, n. 3, p. 1 - 20, Niterói - RJ, 2005.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação profissional e Tecnológica. **Extensão Tecnológica** - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá - MT: CONIF/IFMT, 2013.

COVER, I. **Práticas de extensão no ensino médio integrado:** construindo possibilidades de emancipação. X ANPED SUL - Reunião Científica Regional Sul da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. 26 a 29 out 2014, UDESC/Florianópolis - SC. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/485-0.pdf Acesso em: 13 ago. 2020.

DAGNINO, R. (org). **Estudos sociais da ciência e tecnologia e política de ciência e tecnologia:** abordagens alternativas para uma nova América Latina - Campina Grande: EDUEPB, 2010. 315 p

DAGNINO, R. **Tecnociência solidária:** um manual estratégico - Marília: Lutas Anticapital, 2019. 161 p

DALMOLIN, A.M.T. **UNIPAMPA Campus Alegrete:** Extensão Universitária e Articulação Universidade-Comunidade. Dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014, 124 p.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade:** didática e Prática de Ensino. Revista Interdisciplinaridade, v. 6, PUC, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/issue/view/1367> Acessado em: 15 dez. 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** [recurso eletrônico]; tradução Rosiska Darcy de Oliveira. - [1. ed.] - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais.** Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras, v. 10, n. 1, p. 41-62, UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf Acessado em: 20 out. 2021.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **O Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - Excertos. 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/23950615/O_TRABALHO_COMO_PRINC%C3%8DPIO_EDUCATIVO_NO_PROJETO_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_INTEGRAL_DE_TRABALHADORES_Excertos Acesso em: 05 ago. 2020.

GADOTTI, M. **Extensão universitária: para quê?**. Instituto Paulo Freire, São Paulo - SP, 15 fev. 2017. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>. Acesso em: 13 ago. 2020.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6a Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA - IFFAR. **Curso de formação em extensão do IF Farroupilha**. Raquel Lunardi [et.al.] (Organizador). Santa Maria - RS, 2019, 81 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA - IFFAR. **Minuta de Resolução CONSUP** (Em construção). Aprova o Regulamento para implantação e desenvolvimento da Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação do IFFar e dá outras providências. Santa Maria - RS, 2020. Disponível em [file:///C:/Users/IFFarroupilha/Downloads/MINUTA%20DE%20RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONSUP%20N%C2%BA%20XX,%20DE%20XXX%20DE%202020%20GT%20\(2\).docx%20CONSULTA%20P%C3%9ABLICA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/IFFarroupilha/Downloads/MINUTA%20DE%20RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONSUP%20N%C2%BA%20XX,%20DE%20XXX%20DE%202020%20GT%20(2).docx%20CONSULTA%20P%C3%9ABLICA%20(1).pdf) Acesso em: 10 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA - IFFAR. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Farroupilha 2019-2026**. Santa Maria - RS, 2019. Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026> Acesso em: 17 nov. 2019.

LIMA, T.C.S. de; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, vol. 10, UFSC, Florianópolis, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004 Acesso em: 17 nov. 2019.

LUNARDI, R. et al. **A extensão no Instituto Federal Farroupilha (IFFar): Construindo saberes e aproximando pessoas**. Boletim Técnico Científico IF Farroupilha, v. 6, n. 1, jul 2020. Disponível em: <http://periodicos.iffarroupilha.edu.br/index.php/boletim-tecnico-cientifico/article/view/267> Acesso em: 10 ago. 2020.

MACIEL, A. da S. **A Universidade e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: utopia ou realidade**. Rio Branco: EDUFAC, 2017. 180 p.

MAGALHÃES, H. G. D. **Indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão: tensões e desafios**. ETD - Educação Temática Digital, 8(2), 168-175, 2007. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7359/ssoar-etd-2007-2-magalhaes-indissociabilidade_entre_pesquisa.pdf?sequence=1 Acessado em: 14 jul. 2021.

MINAYO, M.C. de S.(org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 07 jan. 2020.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, v.9, n.2, p.191-211, 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 17 nov. 2019.

NOGUEIRA, M. das D.P. **Avaliação da Extensão Universitária:** práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Organização: Sonia Regina Mendes dos Santos et al. Belo Horizonte - MG: FORPROEX/CPAE, PROEX/UFMG, 2013, 167 p. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/avalia%C3%A7%C3%A3o_da_extens%C3%A3o-livro_8.pdf Acesso em: 10 jun. 2020.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal - RN : IFRN, 2015. 67 p.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília - DF: MEC/SETEC, 2010.

PACHECO, E. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:** proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília - DF: MEC/SETEC, 2012.

PAULA, J.A. de. **A extensão universitária:** história, conceito e propostas. Interfaces - Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul/nov 2013. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-extens%C3%A3o-universit%C3%A1ria%3A-hist%C3%B3ria%2C-conceito-e-Paula/d5168b505f327b99dba56d19bf18aae7b98795ef> Acesso em: 24 abr. 2020

PUCCI, B. **A indissociabilidade entre Ensino Pesquisa e Extensão.** Impulso, Piracicaba - SP, UNIMEP, 1991.

RAMOS, M.N. **A Concepção do Ensino Médio Integrado** – Mimeo: Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008.

RAMOS, M.N. **Ensino Médio Integrado:** Lutas históricas e resistências em tempos de regressão in Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios / Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) – Brasília - DF: Ed. IFB, p. 20 - 43, 2017.

RAYS, O. A. **Ensino-Pesquisa-Extensão:** notas para pensar a indissociabilidade. Revista Educação Especial, [S. l.], n. 21, p. 71–85, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5034> Acessado em: 31 jan. 2021.

REIMER, M; ZAGONEL, R. **A indissociabilidade consciente:** uma reflexão sobre o cotidiano da docência. Extensão em Foco, Editora da UFPR, n.9, Curitiba, jan/jun 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/download/38916/23806> Acessado em: 15 set. 2021.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

SANTOS, M.I.M. dos. **A educação ambiental e os parâmetros curriculares:** um estudo de caso no Colégio Agrícola de Frederico Westphalen – RS. Dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola do Instituto de Agronomia da Universidade Rural do Rio

de Janeiro. Seropédica/RJ, 2009, 67 p. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/07/Maria-Ines-Manfio-dos-Santos.pdf>
Acesso em: 09 jul. 2020.

SAVIANI, D. **O choque teórico da Politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2003, v. 1, n. 1, pp. 131-152. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>
Acessado em: 01 set. 2021.

SCHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia** - o cotidiano do professor. Traduzido por: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SERRANO, R. M. S. M. **Conceitos de extensão universitária**: um diálogo com Paulo Freire. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, v. 13, n. 8, 2013.

SILVA, A.X. da; CUSATI, I.C.; GUERRA, M. das G.G.V. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**: dos conhecimentos e suas histórias. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 979–996, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11257>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SILVA, K.C.; KOCHHANN, A. **Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante**. Espaço Pedagógico, v. 25, n. 3, set. dez./2018. Passo Fundo.

SILVA, K.C.B. e. **MEPE: metodologia para elaboração de produto educacional**. Produto Educacional da Dissertação: Na trilha da inovação: a formação do professor e as implicações com os produtos educacionais. Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2018.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. **Uma prática de pesquisa participante**: análise da dimensão social, política e pedagógica. Revista Educação Pública, v. 20, n. 44, set. dez. /2011. Cuiabá.

XAVIER, A.C.G. et al. **Capítulo I - Concepções, Diretrizes e Indicadores da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** – EPCT in Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. -- Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013.

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TÍTULO: CONTRIBUIÇÕES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA		
Objetivo Geral: compreender as contribuições da curricularização da extensão na concretização da formação integral na Educação Profissional e Tecnológica para formação de sujeitos dialógicos e críticos.		
Objetivos específicos: investigar e analisar as concepções de extensão, formação integral e curricularização da extensão em projetos propostos no IFFar Campus FW		
BLOCO TEMÁTICO	QUESTÕES NORTEADORAS	OBSERVAR
Experiência profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faça uma apresentação considerando sua atuação no IFFar(docente? TAE? quais cursos, disciplinas, setor em que desenvolve sua prática profissional? tempo de atuação?) 2. Qual é a sua área de formação profissional? 3. Durante sua formação teve participação como coordenador(a), bolsista ou colaborador(a) em algum projeto ou ação de extensão? 4. Há quanto tempo desenvolve projetos ou ações de extensão como servidor(a) do IFFar? 5. Quais temáticas vem desenvolvendo suas pesquisas? 	<p>quem é esse sujeito</p> <p>de que lugar ele fala</p> <p>sua experiência profissional</p> <p>seu nível de contato e conhecimento do tema</p>
Espaços de formação, conhecimento sobre a legislação/normas e apoio institucional	<ol style="list-style-type: none"> 6. Você já participou de cursos ou atividades de formação referente à extensão no IFFar ou em outra instituição? Quais? 7. Você possui conhecimento da definição de diretrizes e princípios da extensão contidos no PDI da instituição? Se sim, em que nível?Quais demandas urgentes para se implementar no IFFar? 8. Qual seu entendimento sobre o fazer extensão no IFFar? (Importância, motivação, dificuldades e apoio institucional) 	<p>se houve ou há interesse pessoal na formação sobre extensão</p> <p>se há conhecimento da legislação e dos documentos que norteiam a extensão no IFFar</p> <p>se a sua prática extensionista parte exclusivamente de um interesse pessoal, de uma ação institucional ou de ambas</p>
Interação dialógica	<ol style="list-style-type: none"> 9. Como foi concebida a ideia inicial do projeto, sua problemática, seus objetivos, local de execução e participantes? 10. De que forma e em que momento ocorre interação com a comunidade? Há participação de alguma organização social, liderança, ou ocorre de forma direta com o público do projeto? 	<p>se houve diálogo com a comunidade para a problematização do projeto</p> <p>se foi um processo unilateral ou horizontal</p> <p>se há vestígios de ação propagandista, messiânica, ofertista...</p>
Indissociabilidade e interprofissionalidade	<ol style="list-style-type: none"> 11. Na sua concepção como ocorre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão? Há outros projetos que se relacionam? 	<p>se houve construção e participação coletiva entre diferentes disciplinas, cursos e</p>

	12. Há participação de outros(as) servidores(as) do IFFar ou externos(as)? De que área são estes(as) colaboradores(as)? De que forma e em que momento tais colaboradores(as) participam do projeto?	áreas ou estão alocados em “caixinhas” organizadas conforme currículo tradicional
Impacto na formação do aluno e na transformação social	13. Há participação de alunos(as) do IFFar ou externos(as)? De qual nível de ensino são esses(as) alunos(as) (Básico, EPT ou superior)? De que forma e em que momento os(as) alunos(as) participam do projeto? 14. No seu entendimento, de que forma e em que momento a participação em ações de extensão contribuem para a formação integral dos(as) alunos(as) e para a transformação da realidade social? 15. Você tem conhecimento da concepção do termo tecnologia social? Se sim, em que nível e de que forma você utiliza dentro da tua prática extensionista?	se houve participação dos(as) alunos(as) e em que nível ocorreu (atores ou para operacionalizar atividades?) se há contribuições destas ações na formação destes(as) alunos(as) se há impactos destas ações na transformação da realidade social ou são ações paliativas e como respostas a demandas específicas
Curricularização da extensão e currículo integrado	16. Você possui conhecimento sobre a legislação, dos estudos, da normatização e do processo de implementação da curricularização da extensão no IFFar? Participou de alguma discussão, projeto piloto, reunião, GT? Quais aspectos principais foram discutidos e você destacaria como importantes? 17. Qual seu entendimento sobre a curricularização da extensão e as contribuições e desafios da extensão para concretizar o currículo integrado? 18. No seu entendimento, de que forma e em que momento a curricularização da extensão contribui para a formação integral dos(as) alunos(as) e para a transformação da realidade social? 19. A ideia de curricularização da extensão está presente no projeto? Quais possibilidades e desafios para incorporar a curricularização a partir deste projeto? 20. O Currículo integrado já promove alguns movimentos de extensão?	se há ou houve participação e em que nível há conhecimento sobre o processo de curricularização no IFFar se há entendimento sobre o impacto da curricularização da extensão na concretização do currículo integrado se há entendimento sobre o impacto da curricularização da extensão na formação do aluno e da transformação da realidade social se há indicativos de preocupação e interesse na curricularização da extensão anteriores a implementação
Encerramento da entrevista e agradecimento	21. Você gostaria de dar mais alguma contribuição sobre esse tema?	se há sugestões que possam agregar a pesquisa

APÊNDICE 2 - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Lisandra Pinto Della Flora, abaixo assinado, diretora geral substituta do Instituto Federal Farroupilha - Campus Frederico Westphalen, autorizo a realização do estudo **“CONTRIBUIÇÕES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA CONCRETIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”**, a ser conduzido pelo pesquisador: Leandro Adriano Ilgenfritz.

Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Frederico Westphalen/RS, 01 de setembro de 2020.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada CONTRIBUIÇÕES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO À FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, que fará análise de projetos extensionistas e entrevista com coordenadores/coordenadoras destes projetos, tendo como objetivo a compreensão das contribuições da extensão na formação integral na Educação Profissional e Tecnológica. Serão previamente marcados a data e horário para estas mediações, utilizando para tanto um roteiro de entrevista semi-estruturada. Estas medidas serão realizadas remotamente através de ferramentas digitais e serão gravadas e transcritas linearmente posteriormente. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização. A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, dentre os quais a possibilidade de cansaço ao responder às perguntas, bem como a possibilidade de algum constrangimento suscitado por alguma pergunta, uma vez que, se refere a assuntos relacionados ao seu local de trabalho. Se isso acontecer, o participante poderá desistir de participar da atividade. A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um pseudônimo de CR000, numerados aleatoriamente e em ordem crescente tantos forem os entrevistados, com plena garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão propiciar um subsídios teórico para análise das atividades de extensão desenvolvidas no IFFar Campus Frederico que visem promover um processo de reflexão acerca das contribuições da extensão no processo formativo integral destes alunos, resultando em um produto educacional que possa servir de instrumento contínuo de formação e reflexão para a comunidade acadêmica.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores Leandro Adriano Ilgenfritz (pesquisador), Dr. Adão Caron Cambraia (orientador) e Dra Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher (coorientadora).

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ

(55) 9.9987-4933 – leandro.ilgenfritz@iffar.edu.br

Linha 7 de Setembro – BR 386 – km 40 s/n – Frederico Westphalen/RS

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha

Alameda Santiago do Chile, 195 – Bairro Nossa Senhora das Dores – CEP: 97050 – 685

Santa Maria, Rio Grande do Sul – Fone/Fax: (55)32189850

e-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF-

CEP: 70750-521 - Fone: (61)3315-5878/ 5879 – e-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____ .

APÊNDICE 4 - GRAU QUALITATIVO DE RELAÇÃO ENTRE A CATEGORIA E O PROJETO ANALISADO

Alta	<i>A categoria está explícita no projeto</i>
Média	<i>Há citações relacionadas a categoria no projeto, mas não está claro</i>
Baixa	<i>Não há citações diretas, mas indícios de presença</i>
Inexistente	<i>Não é possível verificar presença da categoria ou indícios no projeto</i>

Projeto	Interação dialógica	interdisciplinaridade	interprofissionalidade	Indissociabilidade	Impacto na formação humana	Impacto na transformação social
1	Alta	Alta	Média	Alta	Alta	Media
2	Media	Baixa	Media	Baixa	Baixa	Media
3	Alta	Baixa	Media	Alta	Media	Alta
4	Alta	Media	Baixa	Media	Media	Baixa
5	Media	Media	Baixa	Baixa	Inexistente	Baixa
6	Baixa	Media	Media	Inexistente	Media	Inexistente
7	Media	Media	Media	Media	Media	Baixa
8	Baixa	Media	Media	Baixa	Media	Media
9	Media	Media	Media	Media	Media	Media
10	Media	Media	Baixa	Media	Media	Media
11	Baixa	Media	Media	Media	Media	Baixa
12	Baixa	Baixa	Media	Media	Media	Baixa
13	Baixa	Baixa	Media	Media	Media	Baixa
14	Baixa	Baixa	Media	Baixa	Media	Baixa
15	Inexistente	Media	Media	Baixa	Media	Baixa
16	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa
17	Inexistente	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa
18	Media	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa
19	Baixa	Media	Media	Baixa	Media	Baixa
20	Media	Media	Media	Alta	Alta	Media
21	Alta	Media	Media	Media	Media	Media
22	Inexistente	Baixa	Baixa	Inexistente	Inexistente	Baixa
23	Media	Media	Media	Media	Alta	Media
24	Media	Media	Media	Media	Media	Baixa

APÊNDICE 5 - GRAU QUANTITATIVO DE RELAÇÃO ENTRE A CATEGORIA E O PROJETO ANALISADO

Alta	3
Média	2
Baixa	1
Inexistente	0

Projeto	Interação dialógica	interdisciplinaridade	interprofissionalidade	Indissociabilidade	Impacto na formação humana	Impacto na transformação social	Totais
1	3	3	2	3	3	2	16
2	2	1	2	1	1	2	9
3	3	1	2	3	2	3	14
4	3	2	1	2	2	1	11
5	2	2	1	1	0	1	7
6	1	2	2	0	2	0	7
7	2	2	2	2	2	1	11
8	1	2	2	1	2	2	10
9	2	2	2	2	2	2	12
10	2	2	1	2	2	2	11
11	1	2	2	2	2	1	10
12	1	1	2	2	2	1	9
13	1	1	2	2	2	1	9
14	1	1	2	1	2	1	8
15	0	2	2	1	2	1	8
16	1	1	1	1	1	1	6
17	0	1	1	1	1	1	5
18	2	1	1	1	1	1	7
19	1	2	2	1	2	1	9
20	2	2	2	3	3	2	14
21	3	2	2	2	2	2	13
22	0	1	1	0	0	1	3
23	2	2	2	2	3	2	13
24	2	2	2	2	2	1	11

APÊNDICE 6 - SISTEMATIZAÇÃO DA ATD

Codificação	Excertos	Categoria
1.PROJ001	<i>envolvendo o conhecimento prévio da realidade, a sensibilização de todos os envolvidos com o projeto e a compreensão de saberes a serem aprendidos e compartilhados nos espaços de realização do projeto</i>	Interação Dialógica
1.PROJ001	<i>o projeto visa articular o ensino das disciplinas específicas da área com necessidades identificadas na região, complementadas por pesquisas específicas sobre as necessidades identificadas e, por fim, a realização de ações de extensão em que alunos e professores possam desenvolver, em conjunto, práticas organizacionais e contribuir com as organizações que se vinculem a proposta deste projeto</i>	Indissociabilidade
1.PROJ001	<i>o projeto visa envolver estudantes dos cursos técnico em administração e de bacharelado em administração que possam identificar e atuar junto a organizações parceiras</i>	Impacto na formação humana
1.PROJ002	<i>realizado por servidores e alunos do IFFar Frederico Westphalen e terá o apoio de monitoras voluntárias integrantes do grupo Maturidade Ativa do Sesc (Serviço Social do Comércio), unidade Frederico Westphalen, em turnos alternativos, fora do horário regular de aula</i>	Interação Dialógica
1.PROJ003	<i>a realidade do Médio Alto Uruguai envolve um cenário de municípios em acelerado processo de urbanização, com a ampliação significativa na geração de resíduos e com grandes dificuldades estruturais e financeiras destes municípios para a adequada coleta e destino</i>	Interação Dialógica
1.PROJ003	<i>uma vez que o Campus já vem desenvolvendo um projeto de ensino e, agora também de extensão, cujas ações são voltadas para a conscientização, reutilização e destinação correta de resíduos, envolvendo alunos e servidores</i>	Indissociabilidade
1.PROJ003	<i>ao longo do projeto serão coletados amostras dos materiais orgânicos (dejeito e humus) gerados a partir das composteiras para análises laboratoriais, a fim de identificar a composição e seu potencial como material fertilizante</i>	Indissociabilidade
1.PROJ003	<i>atingirmos o maior número possível de famílias nestes municípios</i>	Impacto e transformação social
1.PROJ004	<i>tal ação permite inserir os alunos do ensino médio integrado do Campus FW em um diálogo constante com os alunos das escolas de educação básica de abrangência da região, possibilitando a ambos os grupos ampliar seus horizontes, tanto em relação à temática de cunho ambiental pelo olhar do outro, como também em relação à ampliação do conhecimento de realidades geográficas, educacionais e culturais por entrarem em contato com diferentes escolas e sujeitos envolvidos</i>	Interação Dialógica
1.PROJ004	<i>de suma importância que a instituição promova atividades que façam seus alunos pensarem para além da sala de aula, pois devem também ser formados em sua capacidade extensionista</i>	Impacto na formação humana
1.PROJ005	<i>promover a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, aprimorando os conhecimentos relativos às áreas de matemática e ciências</i>	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade
1.PROJ007	<i>Literatura infantil é entendida como a literatura cujo leitor preferencial é a criança e, portanto, está intimamente relacionada com a seleção do público-alvo deste projeto: estudantes do Ensino Fundamental I das escolas públicas da região de abrangência do IFFar-FW</i>	Interação Dialógica
1.PROJ007	<i>(a) selecionar obras da literatura infantil, (b) apropriar-se das obras selecionadas, (c) elaborar uma performance de contação da história, (d) contar histórias nas escolas de Ensino Fundamental I da região de abrangência do IFFar-FW</i>	Impacto na formação humana
1.PROJ008	<i>qualquer doença nos animais pode ser prejudicial ao bem estar da família e em contrapartida, muitas práticas terapêuticas, quando associadas a terapias complementares e integrativas podem acelerar os processos de cura e aceitação da condição do animal como ente da família</i>	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade

1.PROJ009	<i>aprofundamento sobre os pressupostos teóricos já citados, estudo da história de conceitos matemáticos, reconhecimento de diferentes metodologias de ensino da matemática, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de oficinas para a Educação Básica e a sistematização destes movimentos em exposições, palestras e artigos a serem publicados</i>	Indissociabilidade
1.PROJ009	<i>estes movimentos buscam articular a pesquisa, o ensino e a extensão</i>	Indissociabilidade
1.PROJ011	<i>auxiliar no controle populacional de cães e gatos, uma vez que a superpopulação desses animais é um problema para a sociedade e para o bem-estar animal</i>	Impacto e transformação social
1.PROJ014	<i>com o auxílio deste projeto de extensão e o teste, os produtores poderão combater os carrapatos de suas propriedades</i>	Impacto e transformação social
1.PROJ017	<i>oferecer de forma gratuita, análises histopatológicas de amostras oriundas de processos neoplásicos e não neoplásicos de cães e gatos assistidos pela Sala de Castração do município de Frederico Westphalen, no intuito de auxiliar na conclusão do diagnóstico e, desta forma, permite a escolha do tratamento adequado pelo veterinário responsável</i>	Impacto e transformação social
1.PROJ020	<i>a atividade central do projeto de extensão proposto está no desenvolvimento de um jornal de divulgação científica produzido tanto por alunos do curso técnico integrado em Administração de Empresas quanto por escolas da região para a comunidade interna e externa do IFFar Campus Frederico Westphalen</i>	Interação Dialógica
1.PROJ020	<i>um grupo de alunos do curso técnico integrado em Administração realizou um levantamento, por meio de entrevistas e questionários semiestruturados</i>	Impacto na formação humana
1.PROJ020	<i>incentivamos o protagonismo social, o posicionamento criativo, a criticidade frente a diferentes contextos e a ação dirigida destes alunos para novos grupos de interesse, objetivando uma relação de pertencimento e inclusão na comunidade escolar</i>	Impacto na formação humana
1.PROJ023	<i>visando a sustentabilidade e o reaproveitamento dessa fonte de renda para as famílias que encontram-se em vulnerabilidade social</i>	Impacto e transformação social
1.PROJ024	<i>visa promover a integração entre estudantes, professores, pesquisadores, profissionais e comunidade em geral, proporcionando o acesso ao conhecimento científico e inovações tecnológicas</i>	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade
2.PROJ001	<i>consegue vivenciar momentos em que ele relaciona o técnico, teórico, conceitual, instrumental, ferramental, as técnicas, os modelos que ele tá aprendendo durante sua formação com momentos em que ele tem uma preocupação genuína e fundamental de conseguir dialogar com outras pessoas</i>	Interação Dialógica
2.PROJ001	<i>a importância de levar o conhecimento, de ampliar o conhecimento da comunidade</i>	Interação Dialógica
2.PROJ001	<i>a gente fala muito em multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, como um conceito. Está lá no plano de ensino, está lá no PPC do curso, e quando o aluno tem a possibilidade de participar de projetos dessa natureza, ele consegue perceber o quanto</i>	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade
2.PROJ001	<i>aproximando o que está discutindo em sala de aula, as temáticas, aspectos muito mais concretos, do seu contexto, da sua cidade, da sua região, das organizações que eles conhecem</i>	Indissociabilidade
2.PROJ001	<i>a discussão que a gente tem, por exemplo, no grupo de pesquisa que eu tenho hoje na instituição, o trabalho que faço com bolsistas, com os colegas que participam do grupo, tem essa preocupação, também, de como que a gente vai além de coletar os dados, de estabelecer uma análise, de gerar uma discussão acadêmica e científica? De que como a gente pode compartilhar o resultado dessas discussões, dessas elaborações, com quem participa da pesquisa, com quem dedica o seu tempo? Enfim, a fornecer dados, informações para a pesquisa em si. Então, nesse sentido, esse projeto se articula com a via da pesquisa por esse compromisso, de alguma forma, de não ser meramente um contato transversal, ali, objetivo</i>	Indissociabilidade

2.PROJ001	<i>essa formação específica pode ser interessante para alguém que não vai ter interesse, talvez, em fazer uma formação superior aqui ou técnica, mas que faria o curso, pela necessidade que ele tem, pelas demandas que ele tem em relação ao seu trabalho</i>	Impacto e transformação social
2.PROJ001	<i>quando o aluno tem a possibilidade de participar de projetos dessa natureza, ele consegue perceber o quanto, o que ele tá aprendendo em sala de aula, o que ele tá aprendendo na pesquisa, na própria construção, elaboração, desenvolvimento do projeto de extensão, ele permite que esse aluno compreenda que essa construção desse conhecimento que ele tá realizando não é voltado apenas para ele mesmo, consegue vivenciar momentos em que ele relaciona o técnico, teórico, conceitual, instrumental, ferramental, as técnicas, os modelos que ele tá aprendendo durante sua formação com momentos em que ele tem uma preocupação genuína e fundamental de conseguir dialogar com outras pessoas... eu acho que isso é um momento muito interessante, muito importante para os alunos que participam da extensão, de sair de uma perspectiva mais individualista, de acumulação de conhecimento, para serem mais construtivos, nessa relação que necessitam estabelecer com outras pessoas</i>	Impacto na formação humana
2.PROJ003	<i>e aí se começou esse olhar né, essa troca de conversa, de enxergar o que podia ser feito, o que a gente podia fazer nesse sentido</i>	Interação Dialógica
2.PROJ003	<i>eu vejo que uma grande maioria até dos projetos acabam surgindo da ideia que vê um problemática né, o servidor, o docente, vê um problemática, e a partir disso ele tenta ajudar</i>	Interação Dialógica
2.PROJ003	<i>quando tu consegue formar um grupo, assim, com pessoas, ajuda bastante essa troca de experiências. Então, isso eu acho um ponto bem válido, quando a gente pensa em fazer extensão, a gente conhecer também um pouco do que que o outro está fazendo</i>	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade
2.PROJ003	<i>porque, eu vejo que, os alunos se sentem motivados por desafios e eu acho que isso é uma das coisas que a gente pode e deve explorar bastante. Eu, por exemplo, tenho explorado nas disciplinas que eu ministro. As vezes é mais difícil de fazer, mas todas com bom senso e criatividade a gente consegue, trabalhar isso</i>	Indissociabilidade
2.PROJ003	<i>bom, o que que eu vou ensinar ao aluno? Vou botar um grupo ali pra fazer um canteiro de 20 metros quadrados de alface? Ele plantar um pé ou 20 metros quadrados é a mesma coisa, entendeu? Agora, se nesses 20 metros quadrados ele pegar e dividir e, de repente, testar a adubação orgânica e química, ou, num ele vai trabalhar uma irrigação localizada, outro com aspersão, outro sem nada... Então eu vejo que a gente pode fazer pesquisinhas assim, simples, nesse sentido, ou seja, motivar a eles a enxergar essas coisas e essas diferenças</i>	Indissociabilidade
2.PROJ003	<i>nós temos que mostrar mais a cara, ver mecanismos de como chegar nos locais e interagir com a comunidade local, então, para conhecer realmente o que eles demandam e qual é que é o nosso papel, a nossa possibilidade de intervenção para fazer a diferença aí e também conseguir melhorar esse ambiente</i>	Impacto e transformação social
2.PROJ003	<i>é saindo da nossa zona de conforto que a gente começa a enxergar as coisas e pro aluno é a mesma coisa, ou seja, na medida que ele começa a ter contato com outras realidades, ele se dá conta de quão privilegiado, muitas vezes, ele é, e isso é um coisa interessante, e é muito legal, assim, quando tu começa a trabalhar e vê o movimento deles</i>	Impacto na formação humana
2.PROJ003	<i>porque na aula a gente tem os grupos, precisa montar os grupos e montar grupo é sempre um desafio... mas é interessante porque muitas vezes aquele aluno que não ia tão bem na aula, no teórico, na prática tinha muita facilidade, e isso acabava mostrando, onde os outros começavam a ter respeito por ele, por essa prática, essa vivência que ele tinha. A própria resolução de conflitos, que está entre eles, é uma coisa que eles vão ter que aprender. A gente não é uma bolha, a gente foi criado para viver em grupo, tem que trabalhar em grupo, então, vai ter diferenças e vocês vão ter que conviver com isso. Mas, então, é um pouco disso que eu acho, ou seja, quando tu consegue sair das tuas quatro linhas tu começa realmente a enxergar o que te rodeia, a tua realidade. Então esses choques de realidades são importantes para nossos alunos, são importantes para gente também, estar sempre renovando isso, mas para o aluno é importantíssimo</i>	Impacto na formação humana

2.PROJ020	<i>foi planejado para ser um projeto de via de mão dupla. A nossa preocupação desde o início foi a participação da comunidade. A gente tem alguns referenciais que trabalham principalmente da teoria da comunicação, a própria definição de linguagem e comunicação, ela sempre é uma troca... se for uma via de mão única, aí não faz sentido</i>	Interação Dialógica
2.PROJ020	<i>focar, instigar os alunos a buscar pesquisar temas que têm alguma relação com o cotidiano escolar. Desta forma, os assuntos, naturalmente, partem para temáticas relacionadas ao curso técnico, ao mundo do trabalho, de alguma forma, ou a problemas relacionados ao mundo do trabalho dos alunos e trazem ideias que normalmente são concepções, que eu poderia chamar de concepções ingênuas dos alunos no primeiro momento, ou seja, eles tem ideia do problema, tem uma noção, mas não chegaram a pesquisar a fundo a respeito daquele tema, daquela ideia, daquela problemática e por meio do projeto eles conseguem aprofundar e ter uma ideia mais ampla daquilo que eles pensam, então eles fazem efetivamente uma pesquisa a respeito de algum assunto que eles escolhem, e esse assunto tem a ver com o mundo escolar deles</i>	Interação Dialógica
2.PROJ020	<i>então é levar os conhecimentos que são produzidos dentro da instituição para fora da instituição de forma a transformar a sociedade de alguma forma. No meu caso, o meu foco, são escolas da educação básica. Então é levar esses conhecimentos para os alunos da educação básica e de alguma forma contribuir com aquelas pessoas que estão fora da instituição</i>	Interação Dialógica
2.PROJ020	<i>quando a gente fala de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, eu não acredito que a indissociabilidade ocorra a nível de projeto. Eu acredito que sim, ela, no sentido legal, no sentido legalista, ela ocorra dentro da instituição, mas eu me baseio em vários grupos de pesquisa que eu atuo que demonstram, e eu percebo isso também, que dentro de um projeto é impossível a gente fazer as três coisas ao mesmo tempo, ensino, pesquisa e extensão. A gente pode chamar algumas ações de pesquisa, a gente tem aqui traços de pesquisa, dentro do projeto de extensão a gente levanta dados, a gente levanta métricas, que dão indicativos de como seguir, mas a intenção ali dentro, ela não é a pesquisa. Então chamar isso, ou algumas coisas que acontecem dentro do projeto de pesquisa, seria, possivelmente desvalorizar ações de pesquisa, que ocorrem pela sua intencionalidade dentro da instituição. Então, nesse sentido, eu não gostaria de afirmar que eu faço ensino, pesquisa e extensão</i>	Indissociabilidade
2.PROJ020	<i>eu tenho uma compreensão um tanto legalista da extensão, daquilo que está no marco legal, do que se deve fazer ali, enquanto normas, mas tenho uma compreensão um pouco mais abrangente, do sentido humano, dentro do que eu faço que é levar do que existe dentro do instituto para fora. Meu projeto de extensão, por exemplo, trabalha com divulgação científica, e é isso que eu tenho feito, então é levar os conhecimentos que são produzidos dentro da instituição para fora da instituição, de forma a transformar a sociedade de alguma forma. No meu caso, o meu foco, são escolas da educação básica... é levar esses conhecimentos para os alunos da educação básica e de alguma forma contribuir com aquelas pessoas que estão fora da instituição</i>	Impacto e transformação social
2.PROJ021	<i>mas eu vejo que, aqui no nosso campus, principalmente por ser um campus pequeno, e por estar em uma região que tem muita ligação com os produtores na volta, que começou a me atrair essa questão: digamos que seria mais fácil de trabalhar dentro dessas ações, porque tu tem facilidade de contato, de conversa com os produtores</i>	Interação Dialógica
2.PROJ021	<i>a gente está fazendo um projeto, a gente vem aqui para auxiliar, para trazer informações, técnicas</i>	Interação Dialógica
2.PROJ021	<i>durante a graduação eu fiz estágio na clínica, a gente atendia, fazia tipo prestação de serviço. Eu vejo isso também como uma forma de extensão</i>	Interação Dialógica
2.PROJ021	<i>e eu vejo que outra coisa que a gente faz muito de extensão é a prestação de serviços, que a gente sempre deixou os laboratórios abertos, que normalmente são mais para a pesquisa, mas que qualquer um que queira fazer um exame laboratorial ele tem acesso, para toda a comunidade</i>	Interação Dialógica

2.PROJ021	<i>a ideia era no final pegar todas as propriedades que a gente tinha como participantes e fazer como se fosse uma apresentação no auditório, convidar toda a comunidade, todos os produtores, para mostrar o diagnóstico encontrado</i>	Interação Dialógica
2.PROJ021	<i>a gente teve o auxílio, a colaboração do veterinário da prefeitura de Frederico e outros dois veterinários da região. Eles tiveram essa participação, que eles fizeram esse link com as propriedades que aceitariam participar do projeto, muitos que sabiam que eram propriedades que precisariam fazer esse diagnóstico e então a gente teve essa comunidade externa, esse público externo que nos auxiliou, que foram os técnicos, os veterinários, e as propriedades, os produtores que aceitaram participar do projeto</i>	Interdisciplinaridade e interprofissionalidade
2.PROJ021	<i>a gente vê, que alunos envolvidos em projetos, seja de pesquisa, extensão ou acompanhando algum laboratório, são alunos que se sobressaem dos outros em questão de aprendizado, e isso nos levar a ver, que na verdade, que isso é ensino. Projetos de pesquisa e extensão são ensino e os alunos aprendem e muito, talvez muito mais que em sala de aula</i>	Indissociabilidade
2.PROJ021	<i>levanta a bandeira que não há nada indissociável. Quando falam que a gente atuar nos três pilares, na verdade, não é que tu precise ser, cada pouquinho, dentro de uma caixinha. Tudo acaba se ligando</i>	Indissociabilidade
2.PROJ021	<i>que pesquisa é tudo. Não precisa tá inventando a roda, qualquer coisa que tu ache que demonstre algum resultado, porque uma simples revisão de literatura é uma pesquisa, tu tá fazendo uma pesquisa sobre um determinado assunto</i>	Indissociabilidade
2.PROJ021	<i>eu vi a questão da comunidade nos receber e, a gente sempre deixava claro, que é dever nosso como instituição pública, que a gente tá aberto pra vocês, a gente tá fazendo um projeto, a gente vem aqui pra auxiliar, para trazer informações, técnicas...</i>	Impacto e transformação social

APÊNDICE 7 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliação do site "Diálogos sobre extensão, currículo integrado e formação humana em um processo de curricularização da extensão"

Cara e caro visitante do site!

Estamos muito gratos por sua visita!

Antes de sair, por favor, dialogue conosco.

Suas concepções sobre este produto e sobre o tema em questão são essenciais para contribuir com o andamento de nosso estudo.



leandro.ilgenfritz@ifarroupilha.edu.br (não compartilhado)

[Alternar conta](#)



Rascunho restaurado.

***Obrigatório**

Os temas sistematizados no site são oportunos para compreender o processo de curricularização da extensão? *

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem discordo e nem concordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

A página "Diálogos formativos" e suas subpáginas são relevantes para a reflexão sobre a proposição e execução de atividades extensionistas? *

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem discordo e nem concordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

A página "Diálogos interativos" e suas subpáginas são relevantes para a reflexão sobre as contribuições da extensão no processo de curricularização da extensão? *

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem discordo e nem concordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

A página "Diálogos em rede" e suas subpáginas são relevantes para o processo formativo para refletir sobre o que fazer extensionista e a práxis educacional? *

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem discordo e nem concordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

A página de portfólio de projetos de extensão propostos no IFFar Campus FW é um meio democrático e acessível para publicizar as ações extensionistas realizadas e oportunizar o diálogo na proposição de novas ações? *

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem discordo e nem concordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Qual o seu entendimento sobre o processo de curricularização da extensão ? *

Sua resposta

Na sua concepção, de que forma a curricularização da extensão pode contribuir para a materialização do currículo integrado? *

Sua resposta

Este espaço é reservado para suas perspectivas e sugestões. Fique a vontade para contribuir sobre o(s) tema(s) abordado(s), sobre a proposta do site, a pesquisa realizada, ou quaisquer outras sugestões que possam contribuir para qualificarmos nossa pesquisa e nosso produto educacional.

Sua resposta

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA CONCRETIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pesquisador: LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38344620.6.0000.5574

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.296.587

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA CONCRETIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CAAE: 38344620.6.0000.5574

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as contribuições da curricularização da extensão na concretização da formação integral na Educação Profissional e Tecnológica para formação de sujeitos dialógicos e críticos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão devidamente pontuados conforme legislação vigente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa em formato de entrevista. Os resultados da pesquisa (respostas) serão armazenados

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após leitura e análise do protocolo e de todos os documentos encaminhados pelo(a) pesquisador(a), considerou-se que estão esclarecidos os aspectos relativos à ética em pesquisa com seres humanos, recomendando a sua aprovação.

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

UF: RS

Município: SANTA MARIA

CEP: 97.110-767

Telefone: (55)3217-0352

E-mail: cep@ifarroupilha.edu.br

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA



Continuação do Parecer: 4.296.587

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP acata o parecer do(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1545779.pdf	22/09/2020 09:15:15		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	22/09/2020 09:13:49	LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	22/09/2020 09:13:07	LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/09/2020 20:51:19	LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ	Aceito
Outros	Roteiro_da_entrevista.pdf	03/09/2020 15:14:54	LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	03/09/2020 15:10:51	LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Institucional.pdf	03/09/2020 15:09:53	LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	03/09/2020 15:03:11	LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 24 de Setembro de 2020

Assinado por:
GIANCARLO BAZARELE MACHADO BRUNO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

CEP: 97.110-767

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3217-0352

E-mail: cep@ifarroupilha.edu.br