



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CAMPUS REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA

GLEICY CORRÊA NUNES MARQUES

ESTRATÉGIAS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO DOS  
CURSOS DE GRADUAÇÃO DO IFSC

FLORIANÓPOLIS

2021

Gleicy Corrêa Nunes Marques

ESTRATÉGIAS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO DOS  
CURSOS DE GRADUAÇÃO DO IFSC

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Administração Universitária.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Stallivieri

Coorientador: Prof. Dr. André Dala Possa

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Marques, Gleicy

Estratégias para a curricularização da extensão dos  
cursos de graduação do IFSC. / Gleicy Marques ;  
orientadora, Luciane Stallivieri, coorientador, André  
Dala Possa, 2021.

212 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em  
Administração Universitária, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Administração Universitária. 2. Gestão Universitária.  
3. Extensão. 4. Curricularização. 5. Currículo. I.  
Stallivieri, Luciane . II. Dala Possa, André. III.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Administração Universitária. IV. Título.

Gleicy Corrêa Nunes Marques

**Estratégias para a curricularização da extensão dos cursos de graduação do IFSC.**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Maria Cláudia de Almeida Castro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC

Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo

Universidade Federal de Santa Catarina – PPGAU/UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para a obtenção do título de mestre em administração universitária

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Profa. Dra. Luciane Stallivieri

Orientadora

Florianópolis, 2021.

Este trabalho é dedicado aos meus queridos pais Selma e Osni.

## AGRADECIMENTOS

Manifestar gratidão significa dar uma compensação de mesmo valor ou importância, uma retribuição. A começar pela força e pela bondade divina em colocar no meu caminho pessoas maravilhosas que me auxiliaram no processo de ingresso no PPGAU/UFSC até a finalização do mestrado. Sinto-me privilegiada pelas oportunidades que tive de expandir a mente, que me fizeram despertar para várias áreas do conhecimento e me muniram de ferramentas para fazer infinitas conexões. Agradeço ao IFSC, em especial às chefias do Câmpus Florianópolis Continente, pela liberação das atividades laborais, ora parcialmente ora integralmente para que eu pudesse focar na aquisição dos conhecimentos disponibilizados pelo programa. Aos colegas de trabalho Valdeci, Memilany, Fernando Ribas pelas boas conversas e aprendizados. Tenho a percepção que o PPGAU/UFSC é uma grande família permeada pela ajuda mútua, compreensão e incentivo ao engrandecimento pessoal, profissional e social. Situações ocorridas nas aulas, com os docentes e colegas de turma são parte das memórias que levo com muito carinho, obrigada por vocês fazerem parte desta história. Sempre que precisei de ajuda, muitas vezes em momentos de ansiedade lá estava o chefe de secretaria do programa, Maurício Rissi, com toda a sua paciência compreensão, o meu muito obrigada e meu respeito a este profissional dedicado e atencioso. À minha orientadora profa. Luciane Stallivieri agradeço o carinho com que me acolheu e orientou em todo o meu percurso formativo, com muita paciência e compreensão. Gratidão aos membros da banca de qualificação, profa. Andressa Pacheco e o prof. Lúcio Botelho e aos membros da banca de defesa prof. Pedro Melo e profa. Maria Cláudia Castro pelas contribuições para aprimoramento desta dissertação. Agradeço ao meu querido e amado companheiro Victor Ferreira pelo incentivo, ajuda em momentos de inseguranças e incertezas, pelo seu carinho e amor reconfortantes. Agradeço aos meus pais, amigos e familiares que compreenderam a minha ausência em momentos de convívio, estimularam-me a continuar a jornada e a terminar o ciclo que me propus a trilhar. Agradeço aos meus amados filhos, Luiz Fernando e Laura pelo incentivo, amor e carinho, pelas horas em que me escutaram falar com imenso entusiasmo das descobertas e conexões que o conhecimento me propiciara.

“[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”.  
(Paulo Freire, 1983, p. 22)

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é propor estratégias para a inserção de atividades obrigatórias de extensão no currículo dos cursos de graduação do IFSC, também chamado de curricularização, para alinhamento ao Marco Regulatório da Extensão do Brasil. As estratégias visam a auxiliar os envolvidos nesta tarefa bem como as demais Instituições de Ensino Superior. O referencial teórico está fundamentado em três pilares: gestão universitária, extensão e currículo. Buscou-se trazer um referencial histórico das universidades brasileiras e os desafios das universidades para o século XXI. A extensão apresenta-se num contexto de mudanças de diretrizes e concepções com a chegada da Resolução CNE/CES nº 7, em dezembro de 2018, na qual se exige mudanças institucionais até dezembro de 2021. As Teorias Curriculares estabelecem um panorama sobre as relações entre currículo, cultura e sociedade, que tem a intenção de provocar uma reflexão quanto a importância da construção dos currículos dos cursos de graduação. Esta pesquisa é de natureza aplicada e descritiva. Concebida como um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) dentro da abordagem qualitativa. Foram utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, aplicadas com 13 (treze) coordenadores dos cursos de graduação e 2 (dois) gestores de extensão. Os dados das pesquisas foram analisados, mapeados e identificados através de aplicação das técnicas de análise de conteúdo e documental para que se pudesse atingir os objetivos específicos. Quanto aos entraves que interferem no processo de curricularização apontou-se para a deficiência de capacitação, a ausência de uma plataforma de geração e compartilhamento de conhecimentos bem como problemas relacionados à utilização e cadastramento das atividades de extensão no Sistema Integrado de Gestão da Extensão. Elaborou-se uma proposta de estratégias com a utilização de metodologias ativas para atender à necessidade de se aprender a como fazer extensão na prática e ferramentas de Gestão do Conhecimento para o gerenciamento das etapas do processo de curricularização de maneira institucionalizada. As conclusões finais apontaram que as lacunas referentes ao desconhecimento do que é extensão, como ela acontece na prática são decorrência de um contexto histórico mais amplo de falta de formação docente no que tange a extensão e a lacuna existente de políticas públicas claras que evidenciassem as diretrizes da extensão brasileira. O Marco Regulatório da Extensão inaugura um novo capítulo na história da extensão, que precisa ser estudado e compreendido.

**Palavras-chave:** Gestão Universitária. Extensão. Curricularização. Currículo.



## ABSTRACT

The objective of this thesis is to propose strategies for the insertion of mandatory extension activities in the curriculum of IFSC undergraduate courses, also called curricularization, to align with the Regulatory Framework for Extension in Brazil. The strategies aim to help those involved in this task as well as other Higher Education Institutions. The theoretical framework is based on three pillars: University Management, Engagement of Community and Curriculum. We sought to bring a historical framework for Brazilian universities and the challenges of universities for the 21st century. The extension is presented in a context of changes in guidelines and concepts with the arrival of Resolution CNE / CES n° 7, in December 2018, in which institutional changes are required by December 2021. Curriculum Theories provide an overview of the relationship between curriculum, culture and society, which intends to provoke a reflection on the importance of building the curricula of undergraduate courses. This research is of an applied and descriptive nature. It was conceived as a case study at the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC) within a qualitative approach. The techniques of bibliographic and documentary research were used. The data collection was done through semi-structured interviews, applied with 13 (thirteen) undergraduate coordinators and 2 (two) extension managers. The research data were analyzed, mapped and identified through the application of content analysis and documental techniques in order to achieve the specific objectives. As for the obstacles that interfere in the curricularization process, the lack of training was pointed out, the absence of a platform for generating and sharing knowledge, as well as problems related to the use and registration of extension activities in the Integrated Extension Management System. A strategy proposal was developed using active methodologies to meet the need to learn how to perform extension in practice and Knowledge Management tools to handle the stages of the curricularization process in an institutionalized approach. The final conclusions pointed out that the gaps regarding the lack of knowledge of what extension is, as it happens in practice, are the result of a broader historical context of lack of teacher training regarding university extension and the existing gap of clear public policies that would highlight the guidelines of Brazilian university extension. The Regulatory Framework for Extension opens a new chapter in the history of extension, which needs to be studied and understood.

**Keywords:** University Management. Engagement of Community. Curricularization. Curriculum.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos câmpus do IFSC em SC. ....	19
Figura 2 - Linha do tempo IFSC, de 1909 a 2002. ....	70
Figura 3 - Linha do tempo IFSC, de 2006 a 2019. ....	71
Figura 4 - Tela inicial do SIGAA. ....	75
Figura 5 - Módulos de gestão disponíveis no SIGAA. ....	75
Figura 6 - Modelo de certificado digital gerado pelo SIGAA-Extensão. ....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma da primeira rodada de curricularização. ....	20
Quadro 2 - Assuntos enfatizados por cada teoria curricular. ....	65
Quadro 3 - Autores citados no referencial teórico. ....	81
Quadro 4 - Documentos citados no referencial teórico. ....	82
Quadro 5 - Relação dos Câmpus do IFSC que aceitaram participar da pesquisa e seus respectivos cursos. ....	84
Quadro 6 - Identificação dos cursos de graduação analisados. ....	86
Quadro 7 - Artigos do Marco Regulatório da Extensão analisados e seus respectivos instrumentos de análise. ....	90
Quadro 8 - Objetivos específicos, categorias, fatores de análise, sujeitos e instrumentos de pesquisa. ....	91
Quadro 9 - Resultado da análise do Artigo 14 da Resolução do CNE nº 07 de 18/12/18. ....	93
Quadro 10 - Resumo do tópico 5.2.1. ....	102
Quadro 11 - Apresentação das formas de registro das atividades de extensão. ....	103
Quadro 12 - Pontos positivos da curricularização sob a ótica dos docentes. ....	124
Quadro 13 - Pontos negativos da curricularização sob a ótica dos docentes. ....	124
Quadro 14 - Pontos positivos da curricularização sob a ótica dos discentes. ....	126
Quadro 15 - Pontos negativos da curricularização sob a ótica dos discentes. ....	126
Quadro 16 - Pontos positivos da curricularização sob o ponto de vista dos gestores de extensão. ....	126
Quadro 17 - Pontos negativos da curricularização sob o ponto de vista dos gestores de extensão. ....	127
Quadro 18 - Ciclos de Gestão do Conhecimento: etapas dos processos do conhecimento na literatura. ....	134
Quadro 19 - Resumo da proposta de estratégias para a curricularização da extensão. ....	135

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e a Categoria Administrativa – 2018.....	32
Tabela 2 - Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e a Categoria Administrativa – 2019.....	33

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPMP – Association of Business Process Management Professionals  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEFET-RJ – Centro Federal Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro  
CEFET-MG – Centro Federal Educação Tecnológica do Estado de Minas Gerais  
CEPE – Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão  
CERFEaD – Centro de Referência em Formação e Ensino a Distância  
CES – Câmara de Educação Superior  
CEB – Câmara da Educação Básica  
CP – Conselho Pleno  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CODAE – Coordenação de Extensão Universitária  
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior  
CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
CONSUP – Conselho Superior  
COSED – Conselho Nacional de Educação  
CPA – Comissão Própria de Avaliação  
CPAE – Comissão Permanente de Avaliação da Extensão  
CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil  
DIREX – Diretoria de Extensão  
DRE – Delegacia Regional de Educação  
EaD – Educação a Distância  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
FIC – Formação Inicial e Continuada  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
ForExt – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária

FOREXP – Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

FORPROEXT – Fórum de Pró Reitores de Extensão

IES – Instituição de Ensino Superior

IFE – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

NDE – Núcleo Docente Estruturante

NDEs – Núcleos Docentes Estruturantes

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEX – Plano Nacional de Extensão

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

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

PROEX – Pró Reitoria de Extensão

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RI – Regimento Interno

SC – Estado de Santa Catarina

SEALF– Secretaria de Alfabetização

SEB – Secretaria da Educação Básica

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEMEP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SESu – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TAE – Técnico Administrativo em Educação

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB – Fundação Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA.....	15
1.2	OBJETIVOS .....	21
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo Geral</b> .....	<b>21</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos Específicos</b> .....	<b>22</b>
1.3	JUSTIFICATIVA.....	22
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>24</b>
2.1	GESTÃO UNIVERSITÁRIA.....	24
<b>2.1.1</b>	<b>A Universidade no Brasil</b> .....	<b>30</b>
2.2	A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	35
<b>2.2.1</b>	<b>O princípio da indissociabilidade e a flexibilização curricular</b> .....	<b>36</b>
2.3	DESAFIOS DA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI .....	38
2.4	EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR .....	43
<b>2.4.1</b>	<b>A atuação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX</b> .....	<b>45</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Caminhos percorridos pela extensão no Brasil</b> .....	<b>47</b>
<b>2.4.3</b>	<b>O Marco Regulatório da Extensão do Brasil</b> .....	<b>56</b>
2.5	CURRÍCULO .....	61
<b>2.5.1</b>	<b>As origens do currículo</b> .....	<b>61</b>
<b>2.5.2</b>	<b>Noções de Teorias sobre Currículo</b> .....	<b>64</b>
<b>2.5.3</b>	<b>O desenho curricular da Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais</b> .....	<b>65</b>
2.5.3.1	Questões referentes à interdisciplinaridade .....	67
<b>3</b>	<b>CONTEXTO ORGANIZACIONAL PESQUISADO</b> .....	<b>70</b>
3.1	CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO IFSC .....	76
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>80</b>
4.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	80
<b>4.1.1</b>	<b>O universo e os sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>83</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Técnicas e instrumentos de coleta de dados</b> .....	<b>87</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Técnica de análise de dados</b> .....	<b>89</b>



<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>93</b>
5.1	A PREVISÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO.....	93
5.2	A CURRICULARIZAÇÃO E OS COORDENADORES DE CURSO.....	96
<b>5.2.1</b>	<b>A implantação da curricularização.....</b>	<b>97</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Características das atividades de extensão.....</b>	<b>103</b>
5.2.2.1	Formas de registro e tipos abordagens das atividades de extensão.....	103
5.2.2.2	Desenvolvimento, avaliação das atividades de extensão e a relação dialógica dos cursos de graduação com a sociedade.....	105
<b>5.2.3</b>	<b>A percepção dos docentes com relação à curricularização .....</b>	<b>108</b>
<b>5.2.4</b>	<b>A percepção dos discentes com relação à curricularização .....</b>	<b>112</b>
<b>5.2.5</b>	<b>Impactos da curricularização na formação do discente.....</b>	<b>114</b>
<b>5.2.6</b>	<b>Aprimoramento do processo de curricularização .....</b>	<b>117</b>
5.3	A CURRICULARIZAÇÃO E OS GESTORES DE EXTENSÃO.....	119
<b>5.3.1</b>	<b>As dificuldades encontradas pelos gestores de extensão .....</b>	<b>119</b>
<b>5.3.2</b>	<b>As ações institucionais em prol da curricularização .....</b>	<b>121</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Possibilidades de aprimoramento da extensão.....</b>	<b>122</b>
5.4	FATORES QUE IMPACTAM NA IMPLANTAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DA CURRICULARIZAÇÃO .....	123
5.5	PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO.....	128
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
6.1	PECULIARIDADES ENCONTRADAS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA ....	141
6.2	INDICAÇÃO PARA TRABALHOS FUTUROS .....	142
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
	<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>159</b>
	<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>162</b>
	<b>ANEXO A.....</b>	<b>210</b>
	<b>ANEXO B.....</b>	<b>211</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda inicialmente a contextualização, o problema de pesquisa e os objetivos que se pretende alcançar. Na justificativa apresentam-se as motivações que levaram a pesquisadora a escolher esta temática de pesquisa.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

A prática de atividades de extensão, no Brasil, remonta ao início do século XX, coincidindo com a criação do Ensino Superior. Suas primeiras manifestações foram os cursos e conferências realizados na antiga Universidade de São Paulo, em 1911, e as prestações de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, desenvolvidos na década de 1920 (FORPROEX, 2012a).

O significado de extensão passou por períodos de incompreensão, seu sentido foi sendo concebido de maneiras diferentes em decorrência dos contextos sociais e políticos do Brasil. No entanto, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, em seu artigo 207, ficou estabelecido que as universidades brasileiras precisam obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Pode-se ilustrar este princípio fazendo-se analogia com uma corda de três eixos com filamentos entrelaçados e independentes entre si, unindo forças. Nota-se, entretanto, que às funções de ensino e pesquisa da universidade é acrescentada a extensão, alcançando o mesmo *status* das demais e sem evidência de hierarquia entre elas.

Passados mais de trinta anos da promulgação da CRFB, este princípio dá evidências que ainda pode estar nebuloso para muitos alunos e trabalhadores da educação, visto que:

o conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo. (TAUCHEN, 2009, p. 93)

Nos últimos anos tem-se percebido avanços no sentido de evidenciar a extensão. O Plano Nacional de Extensão, publicado em novembro de 1999, constitui o primeiro referencial para a

elaboração da Política Nacional de Extensão pactuada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que se reuniram no Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX).

O Fórum estabelece o conceito de extensão, define diretrizes voltadas ao impacto e transformação social, interação dialógica, interdisciplinaridade e indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Já o Plano orienta que tais diretrizes devem estar presentes em todas as ações de extensão, e afirma que a extensão é parte indispensável do pensar e fazer universitários (FORPROEX, 2001a, 2007).

Por força da CRFB, o Brasil necessita ter um plano educacional que contemple os rumos da política educacional nacional. O atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece políticas públicas que devem orientar as melhorias para a educação brasileira para todos os níveis de ensino (BRASIL, 2014).

O PNE está organizado em Diretrizes, Metas e Estratégias. Sendo que, cada Meta possui as respectivas Estratégias que viabilizam atingir cada Meta no período de vigência do Plano (BRASIL, 2014).

O presente trabalho é direcionado para a terceira Diretriz do PNE que se refere à: superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, orientada para a Meta 12 cuja Estratégia 12.7 define que no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para os cursos de graduação devem ser cumpridos em forma de programas e projetos de extensão, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014).

A Resolução nº 7 do Ministério da Educação (MEC), de 18 de dezembro de 2018, foi criada para estabelecer as Diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimentar o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, o PNE 2014-2024, e dar outras providências (BRASIL, 2018a).

Verifica-se que a referida resolução, considerada o Marco Regulatório da extensão do Brasil, reduz o prazo de inserção das atividades de extensão no currículo dos cursos de graduação para dezembro de 2021 e considera a previsão institucional e o cumprimento desta ação “para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e reconhecimento das instituições de Ensino Superior, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES)” (BRASIL, 2018a, Art. 12).

Participaram da construção da minuta do Marco Regulatório da Extensão do Brasil os presidentes dos fóruns nacionais de extensão dos segmentos público, comunitário e particular: Presidente do Fórum de Pró Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), Pró-Reitor de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Presidente do Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares (FOREXP) e Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária (ForExt) (BRASIL, 2018b).

Consequentemente, os olhares se voltam para as universidades, que muitas vezes necessitam adotar medidas e procedimentos que redirecionem suas políticas, de modo a reafirmarem seu compromisso social de promoção e garantia de valores democráticos e coloca a extensão como prática acadêmica que interliga as atividades de ensino e pesquisa com as demandas oriundas da sociedade (FORPROEX, 2007).

Os mesmos olhares que se voltam para as universidades também atingem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica (IFE). A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, artigo 2º, parágrafo 1º menciona que “para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às Universidades Federais”. Desta forma, estas instituições devem realizar ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, estando sujeitos aos mesmos regramentos legais das universidades (BRASIL, 2008, Art. 2º).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) foi instituído por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008). É uma autarquia federal de regime especial de base educacional, que possui um modelo didático-pedagógico com elementos singulares e têm como foco a promoção da justiça social, da equidade e do desenvolvimento sustentável. Podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional tendo compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador (OLIVEIRA, 2015).

O IFSC traz consigo um histórico de transformações em sua denominação. Nasceu Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, em 1909. Nesta época, o objetivo institucional era proporcionar formação profissional aos filhos das classes econômicas menos favorecidas (IFSC, 2018a).

Mesmo tendo passado mais de cento e dez anos desde sua criação, o IFSC tem por prioridade estar direcionado e voltado para a educação efetiva da sociedade onde se insere, valores estes que estão refletidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024.

O IFSC tem a missão de “promover a inclusão e formar cidadãos, [...] gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural”, no entanto, agora por meio da educação profissional, científica e tecnológica nos diversos níveis de ensino existentes na instituição (IFSC, 2020, p. 44).

O PDI do IFSC apresenta-se à sociedade como uma Instituição que é orientada por valores direcionados ao compromisso social, “pautado pelo reconhecimento às diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais”, valores éticos de “transparência, justiça social, solidariedade e responsabilidade com o bem público”, qualidade voltada à “entrega de valor público, oferecendo respostas efetivas às necessidades de alunos e sociedade” e inovação baseada em “práticas que estimulem ações criativas e proporcionem soluções diferenciadas à sociedade. (IFSC, 2017b, p. 16).

O IFSC conta com uma sede administrativa, a Reitoria, localizada em Florianópolis e 22 câmpus distribuídos em todas as regiões do estado de Santa Catarina (SC), conforme demonstrado na Figura 1<sup>1</sup> (IFSC, 2018).

O IFSC deu os primeiros passos no sentido de estabelecer diretrizes para a inclusão de atividades de extensão no currículo dos cursos de graduação, inicialmente, com a Resolução CONSUP/IFSC nº 35, de 23 de setembro de 2015, sendo esta substituída pela Resolução CONSUP/IFSC nº 40, de 29 de agosto de 2016 (IFSC, 2015; IFSC, 2016a).

O presente estudo visa a auxiliar a construção de estratégias ou caminhos que possam contribuir com a creditação curricular da extensão de todos os cursos de graduação do IFSC.

---

<sup>1</sup> O IFSC adotou a utilização da palavra “câmpus” em português grafada da mesma forma tanto no singular quanto no plural por entender que a norma culta da língua portuguesa está em constante mudança. Como instituição de educação, ele possui os papéis de formador de opinião e agente de mudança. A palavra “câmpus” está intensamente presente no cotidiano do IFSC, tem a prerrogativa de incorporá-la à língua, assim como já ocorreu com tantos outros vocábulos de origem estrangeira utilizada corriqueiramente.

Atualmente existem 54 (cinquenta e quatro) cursos de graduação com ofertas regulares de vagas<sup>2</sup> distribuídos pelos 21 câmpus de SC<sup>3</sup> (MARQUES, 2019).

Figura 1 – Distribuição dos câmpus do IFSC em SC.



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional IFSC (2020).

O processo de revisão curricular no IFSC teve início em 2016, em consequência das resoluções do Conselho Superior (CONSUP), na qual foi estipulado um cronograma contemplando etapas do processo de revisão curricular para a inclusão de atividades obrigatórias de extensão nos currículos dos cursos de graduação.

O ato de incluir atividades obrigatórias de extensão no currículo dos cursos de graduação tem sido conhecido pelo neologismo ‘curricularização’, a título deste trabalho serão considerados termos sinônimos. Esta nomenclatura é usada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no Parecer CNE/CES nº 608, de 3 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018b), pelo IFSC, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e outras IES do Brasil (IFSC, 2019a; UFSC, 2019; UNIFESP, 2017). No entanto, verifica-se a utilização de outros termos com o mesmo significado de curricularização, dentre

<sup>2</sup> Entende-se por ofertas regulares àquelas que ocorrem com o ingresso de novas turmas nos cursos de graduação, podendo acontecer até duas vezes ao ano no início de cada semestre letivo. O ingresso aos cursos de graduação do IFSC se dá integralmente pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado do MEC, meio pelo qual as IES públicas ofertam vagas aos candidatos participantes do ENEM, respeitando-se o sistema de cotas instituído pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (MARQUES, 2019).

<sup>3</sup> O Câmpus Avançado de São Lourenço do Oeste não oferta curso de graduação.

eles: ‘Integralização da Extensão nos Currículos dos Cursos de graduação’ e ‘Creditação da Extensão’ (UFPEL, 2019; UFRJ, 2015).

No segundo semestre de 2018, houve a finalização da primeira rodada de curricularização da extensão conforme cronograma apresentado no Quadro 1. Nota-se, entretanto, que mesmo havendo estímulos institucionais, atualmente menos de 30% (trinta por cento) dos cursos de graduação do IFSC contemplam atividades obrigatórias de extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) (MARQUES, 2019; IFSC, 2019a).

Quadro 1 - Cronograma da primeira rodada de curricularização.

<b>Etapa 1 – Sensibilização ao processo de curricularização da extensão</b>	
<b>Período</b>	<b>Ação</b>
Junho de 2016	Criação da comissão de curricularização da extensão no IFSC.
	Início da campanha de curricularização da extensão no IFSC.
Agosto de 2016	Seminário sobre curricularização da extensão no IFSC com as coordenadorias de cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados.
Agosto a dezembro de 2016	Formações regionalizadas com Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos câmpus e DIREX/PROEX.
Outubro/2016 Oferta do FIC	Oferta do FIC – Formação de extensionistas em parceria com o CERFEaD.
<b>Etapa 2 – Revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)</b>	
<b>Período</b>	<b>Ação</b>
A partir da formação com o respectivo NDE	Elaboração da sessão dedicada às Atividades de Extensão nos projetos pedagógicos dos cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados.
120 dias após a formação	Entrega da 1ª versão PPC.
180 dias após a formação	Entrega da 2ª versão PPC.
240 dias após a formação	Submissão da versão final ao CEPE.
Dezembro de 2017	Conclusão da Revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).
<b>Etapa 3 – Oferta dos cursos com previsão de 10% da carga horária em atividades de extensão</b>	
<b>Período</b>	<b>Ação</b>
Primeiro semestre de 2018	Primeira possibilidade de campanha de ingresso IFSC com oferta de alguns cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados com creditação curricular de atividades de extensão.
Segundo semestre de 2018	Finalização da primeira rodada de curricularização.

Fonte: Adaptado de IFSC (2016a).

O propósito de inserir atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação do IFSC ganhou ampliações: primeiramente pela redução do prazo para adequação dos currículos dos cursos e segundo, pelo fato da maioria dos cursos superiores do IFSC não estarem com previsão de curricularização de acordo com a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

O Marco Regulatório da Extensão brasileira prevê, dentre outras, a inclusão de no mínimo 10% (dez por cento) da carga horária do curso em atividades de extensão, e de que forma estas atividades devem ser desenvolvidas nos cursos de graduação.

O uso de estratégias pelos administradores universitários com o intuito de atingir seus objetivos e metas é um recurso que estabelece “um conjunto de regras de tomadas de decisão para a orientação do comportamento organizacional” (RINALDI, 2002, p. 36)

A estratégia é um plano, um direcionamento para o futuro. Rinaldi (2002, p. 37) demonstra que as estratégias têm duas características fundamentais: “elas são formuladas antes das ações nas quais serão aplicadas e são desenvolvidas intencionalmente com um propósito determinado [...]. Trata-se da escolha intencional de um curso de ação para lidar com situações pré-determinadas”.

Diante do exposto, chega-se a seguinte questão problema: **Quais estratégias podem ser utilizadas para a curricularização dos cursos de graduação do IFSC para alinhamento ao Marco Regulatório da Extensão do Brasil?**

## 1.2 OBJETIVOS

A seguir apresentam-se o objetivo geral e os objetivos específicos que norteiam esta dissertação, aos quais foram elaborados visando a alcançar respostas à questão problema de pesquisa.

### 1.2.1 Objetivo Geral

Propor estratégias para a curricularização dos cursos de graduação do IFSC para alinhamento ao Marco Regulatório da Extensão do Brasil.



### 1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar a curricularização dos cursos de graduação do IFSC;
- b) Mapear características do processo da curricularização dos cursos de graduação do IFSC;
- c) Identificar fatores que facilitam ou que interferem na implantação e no desenvolvimento da curricularização dos cursos de graduação do IFSC;
- d) Elaborar proposta de estratégias para a realização do processo da curricularização dos cursos de graduação do IFSC.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

O desejo de investigar o tema nasceu da paixão da pesquisadora pela extensão e percepção, enquanto Coordenadora de Extensão e Relações Externas do Câmpus Florianópolis Continente de 2016 a 2018, do quanto o desenvolvimento institucional desta temática pode estimular o novo fazer educacional voltado para as demandas sociais regionais do século XXI.

Aliado ao desejo pessoal está o sentimento de contribuir com a gestão do IFSC para encontrar caminhos que auxiliem no cumprimento dos objetivos estratégicos no que diz respeito à extensão de uma instituição que possui aproximadamente 50 mil alunos e 2.500 servidores (IFSC, 2018b).

Sabe-se que o processo de revisão curricular dos cursos de graduação do IFSC visando à integralização de atividades de extensão no currículo tem sido tarefa hercúlea de alguns coordenadores de curso e Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) já que em evento ocorrido na Reitoria do IFSC em março de 2019, sobre o tema ‘Curricularização da Extensão’, foi percebido pela autora deste trabalho a aparente dificuldade desses atores em dar andamento a este processo de revisão curricular. Entre os fatores de dificuldade mencionados no evento foi percebido que está a falta de familiaridade da comunidade acadêmica com o fazer educação por meio da extensão e quais seus propósitos.

Nota-se que as IES brasileiras, públicas, privadas e comunitárias, encontram-se, em sua maioria, no ‘mesmo barco’, ou seja, necessitam se alinhar ao Marco Regulatório da Extensão do Brasil no período de 3 (três) anos, contados a partir de 18 de dezembro de 2018 e, em sentido mais amplo, promover sua aproximação com a sociedade. Acredita-se que este prazo

pode mudar em decorrência da pandemia mundial de COVID-19, que está desencadeando readequações nas interações sociais e de ensino-aprendizagem no ambiente da instituição de ensino.

Sendo assim, entende-se que este trabalho pode ser útil para fornecer contribuições a estas IES que ofertam cursos de graduação tanto na modalidade presencial quanto a distância.

Acredita-se que as contribuições virão em hora oportuna, visto que atualmente existem no Brasil por volta de 2.608 IES que provavelmente estão buscando se adequar às recentes orientações do fazer extensionista brasileiro (INEP, 2020). Além disso, foi constatado em pesquisas realizadas no *Google Scholar* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que existem poucas publicações que orientem a condução prática da curricularização da extensão no ensino superior.

É compreensível que o novo cause dúvidas, inseguranças e desconfortos à comunidade do IFSC envolvida com o processo de revisão curricular. Sem dúvidas, há muito trabalho a ser feito, já que o Marco Regulatório da Extensão do Brasil gera considerações adicionais ao fazer extensionista e antecipa o cumprimento da Estratégia 12.7 para 18 de dezembro de 2021, fato este que tende a colocar em pauta prioritária as discussões sobre o tema nas Instituições de Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018a).

Esta proposta desafia o IFSC a repensar suas concepções e práticas de extensão, bem como o fazer educacional de ensino e pesquisa para o século XXI por meio da extensão.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo volta-se para a apresentação dos construtos teóricos que balizam esta dissertação: gestão universitária, extensão e currículo.

### 2.1 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Meyer Jr. (2000) expõe que a universidade é uma organização atípica que possui características próprias e por esta razão necessita de uma organização específica. Alguns teóricos diferenciam organização e instituição, no entanto no contexto deste trabalho não se fará esta distinção embora Magalhães (2006, p. 31) considere que “as universidades, e as instituições de Ensino Superior em geral, são cada vez mais claramente administradas e geridas como organizações, e cada vez menos como instituições educativas na sua especificidade”.

Uma organização pode ser entendida como um processo que intenciona

identificar e agrupar logicamente as atividades da empresa, de delinear as autoridades e responsabilidades, de estabelecer as relações de trabalho que devem vigorar entre indivíduos ou grupos que constituem a organização, para que os recursos disponíveis possam ser aplicados, tanto eficaz como eficientemente, e seus objetivos sejam alcançados (LACOMBE; HEILBORN, 2016, p. 69).

Uma organização é compreendida também como um organismo que procura se adaptar por meio de trocas com o ambiente, que se mantém por intermédio de uma rede de significados que seus membros compartilham para que ela possa garantir o seu próprio funcionamento (SMIRCICH, 1983).

Desta forma, entende-se que

a cultura é um dos pontos chave na compreensão das ações humanas, funcionando como um padrão coletivo que identifica os grupos, suas maneiras de perceber, pensar, sentir e agir. Assim, mais do que um conjunto de regras, de hábitos e de artefatos, cultura significa construção de significados partilhados pelo conjunto de pessoas pertencentes a um mesmo grupo social (PIRES e MACEDO, 2006, p. 83).

Morgan (2006, p. 136) complementa que

quando consideramos as organizações como culturas, vemo-las como minissociedades, com seus valores, rituais, ideologias e crenças próprias [...] a metáfora ajuda a repensar quase todos os aspectos do funcionamento corporativo, inclusive a estratégia, a estrutura e a natureza da liderança e da administração.

Nota-se que as organizações são realidades sociais construídas de forma compartilhada, que dispõem de regras e procedimentos próprios de sua atuação e funcionamento que determinam a forma de como são administradas. Elas “agem como ponto de referência primário para a maneira como as pessoas vêem e interpretam os contextos em que trabalham” (MORGAN, 2006, p. 166).

No entendimento atual de economistas a universidade é uma instituição dotada de capital humano que por sua vez seria capaz de produzir riquezas. As riquezas, com o tempo, poderiam acabar com as desigualdades e serviriam de alavanca para o desenvolvimento do país (SCHWARTZMAN, 2008).

Schlickmann (2013, p. 47) ao compor uma definição de administração universitária levando em consideração os preceitos legais brasileiros e de Stoner e Freeman (2000) conclui que é um

processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros da universidade, e de usar todos os seus recursos disponíveis para atingir os objetivos de: formar quadros profissionais de nível superior; realizar pesquisa e extensão; bem como dominar e cultivar o saber humano.

Administrar uma universidade é uma combinação de arte e ciência. Como arte requer sensibilidade para com os problemas institucionais ao mesmo tempo em que exige competência e domínio de determinadas habilidades com o objetivo de buscar soluções. Já como ciência a administração agrupa teorias administrativas demonstradas nas mais distintas formas de análise e atuação, com o intuito de estabelecer relações de causa e efeito (MEYER JR., 2000).

Neste sentido, mostram-se importantes as habilidades gerenciais de um gestor que contemplem um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidade pessoal (MEYER JR., 2000). É necessário haver uma combinação de atividades, a “adequação pode ser feita por meio

de atividades coordenadas que proporcionem a troca de informações entre todas as atividades para eliminar a redundância e otimizar esforços” (PORTER, 1996, p. 19).

A escolha de caminhos ou estratégias para se atingir um objetivo mostra-se um valioso instrumento de gestão uma vez que possibilita “a criação de uma posição ímpar e valiosa, envolvendo um conjunto diverso de atividades. Se houvesse apenas uma posição ideal, não haveria necessidade alguma de estratégia” (PORTER, 1996, p. 11).

Várias abordagens definem o que é estratégia. Autores concordam com a visão de Mintzberg (2007, p. 24) no entendimento que ela pode ser concebida como “um plano – algum tipo de curso de ação conscientemente pretendido, uma diretriz (ou conjunto de diretrizes) para lidar com uma situação, [...] são criadas antes das ações às quais vão se aplicar e são desenvolvidas consciente e propositalmente” (NEWMAN, LOGAN, 1971; QUIN, 1980).

Em conformidade com os autores citados os legisladores do PNE 2014-2024 escolheram vários caminhos para atingir a Meta 12, que tem a intensão de “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014, anexo).

Dentre eles, está a estratégia 12.7 desta Meta que pretende “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, anexo).

Para que as estratégias se concretizem necessita-se de um processo que se entende ser um “conjunto de recursos e atividades inter-relacionadas ou interativas que transformam insumos (entradas) em serviços/produtos (saídas)”. (BRASIL, 2006, p. 4)

Ele é visto como um fluxo de trabalho, utilizado para planejar e agregar valor, “com insumos e produtos/serviços claramente definidos e atividades que seguem uma sequência lógica e que dependem umas das outras numa sucessão clara denotando que os processos têm início e fim bem determinados e geram resultados [...]”. Os resultados por sua vez atingem clientes internos e usuários do serviço público (BRASIL, 2006b, p. 4).

A ABPMP (*Association of Business Process Management Professionals*) estabelece que o processo organizacional é um conjunto definido de atividades ou comportamentos executados por humanos ou máquinas para alcançar uma ou mais metas. Os processos são

disparados por eventos específicos e apresentam um ou mais resultados que podem conduzir ao término do processo ou a transferência de controle para outro processo. Processos são compostos por várias tarefas ou atividades inter-relacionadas que solucionam uma questão específica” (ABPM, 2009, p. 30).

Quando se trata de integrar recursos materiais e financeiros, gerir pessoas o papel da gestão universitária é equiparado a outros tipos de organização (MEYER JR., 2000). No entanto, quando se trata do papel acadêmico, de ensino e pesquisa; econômico-financeiro, ao gerenciar a alocação de recursos; e social, ao desenvolver projetos comunitários, que hoje se entende ser de extensão, é que a administração dessas instituições se torna complexa (MEYER JR., 2000).

Rizzatti e Rizzatti Jr. (2004, p. 2) acreditam que “as organizações universitárias são sistemas sociais altamente dinâmicos e complexos”, ademais “elas constroem seus modelos organizacionais a partir de características culturais próprias”.

Convergindo com o pensamento de Rizzatti e Rizzatti Jr. (2004), Parsons (1974 *apud* RINALDI, 2002) expõem que as organizações variam de acordo com a sua função. No entanto, todas são vistas como unidades sociais que dispõem de meios pelos quais diferentes pessoas que se relacionam entre si estão empenhadas numa complexidade de tarefas visando à realização consciente e sistemática de objetivos.

Com relação a complexidade, baseando-se na Teoria da Complexidade de Morin (2001) as universidades são consideradas instituições complexas, visto que

há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2001, p. 38).

Embora sejam consideradas instituições complexas, as universitárias são destacadas como sendo sistemas abertos e interdependentes que absorvem princípios do ambiente externo. Estes sistemas estão intimamente ligados por isso mostram-se flexíveis e altamente capazes de se adaptar a novas situações de mudanças tanto internamente quanto externamente ao sistema (RIZZATTI; RIZZATTI JR., 2004).

Sob o aspecto social de uma universidade, Abrahan Flexner, renomado educador americano e influenciador da reforma do Ensino Superior brasileiro de 1968, (1930 *apud* KERR, 2005, p. 15) mencionou em 1930 que a universidade

não está à margem, mas dentro do tecido social geral de uma determinada época [...]. Ela não é algo à parte, algo histórico, algo que concede o mínimo possível às forças e influências que são mais ou menos novas. Ela é, pelo contrário, expressão da época, cuja influência se opera tanto sobre o presente quanto sobre o futuro.

Na visão de Kerr (2005), a universidade permeada pelo tecido social reflete toda a diversidade existente nas relações sociais. De forma análoga o autor destaca o conceito de ‘multiversidade’ ao referir-se à universidade como uma instituição complexa, que caminha em várias direções, se propõe a atender as mais diversas demandas, também carrega dilemas referentes ao seu direcionamento perante a sociedade atual e quanto ao seu futuro.

O relacionamento com a sociedade também se mostra complexo já que “por um lado, dela depende legal economicamente, mas, de outro, está protegida em virtude de seu prestígio e importância” (RIZZATTI; RIZZATTI JR., 2004, p. 3).

Existem inúmeras definições para o termo universidade sob os mais diversos aspectos, no entanto acredita-se atualmente o principal dentre eles é o seu papel como social. Nesse entendimento, contribui Chauí (2003, p. 5), ao afirmar que:

a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, a parte de todo conhecimento produzido, também influencia e é influenciada pelos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais que advêm da sociedade. A Universidade é na sua concepção, o local democrático onde se ‘exprime opiniões e contradições da sociedade’.

Ainda com foco na função social a autora destaca:

[...] a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUI, 2003, p. 5).

Torna-se notório que as universidades são instituições sociais, permeadas e influenciadas pela sociedade ao qual está inserida. Sob a ótica de Hargreaves (2004, p. 32) vive-se numa sociedade

em constante transformação e autocriação, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança interessante. Na economia do conhecimento, as pessoas não apenas evocam e utilizam o conhecimento “especializado” externo, das universidades e de outras fontes, mas conhecimento, criatividade e inventividade são intrínsecos a tudo o que elas fazem.

Esta sociedade em transformação requer novas habilidades dos professores universitários que recentemente começaram a se conscientizar de seu novo papel como docentes. No “ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe à um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica [...]” (MASETTO, 2015, p. 15)

Até pouco tempo ensinar significava ministrar aulas expositivas ou levar até a instituição de ensino palestrantes para discorrerem sobre determinado tema. Na sociedade em que se vive o conhecimento volta-se para o desenvolvimento de habilidades que envolvem a compreensão do mundo que se vive, da sua evolução e entendimento de seus fenômenos. Visando a uma aprendizagem para além de sala de aula, que esteja presente durante a existência humana (MASETTO, 2015).

Descortina-se desta forma, um novo mundo para o docente, na qual ele muitas vezes se pergunte como dar conta desta gama gigantesca de conhecimento atualizado, e como repassar este conhecimento para os alunos. Há de se contar que os alunos devido a facilidade de acesso às informações, trazerem novos dados e questionamentos à sala de aula (MASETTO, 2015).

Hargreaves (2004, p. 40) indica algumas pistas possíveis de se percorrer. Para ele os professores se deparam com a necessidade de

promover a aprendizagem cognitiva profunda, aprender e ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados, comprometer-se com a aprendizagem profissional contínua, trabalhar e aprender em equipes de colegas, desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva, construir uma capacidade para a mudança e o risco, estimular a confiança nos processos.



O novo contexto social necessita de profissionais que sejam intercambiáveis. Masetto (2015, p. 19) complementa que eles devem ter a habilidade de combinar a imaginação e a ação,

ter a capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio de recursos mais modernos [...] e preparados para desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe de profissionais não só de sua área. Saber exercer a profissão com vistas a promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país [...].

Diante do apresentado até o momento segue-se um panorama histórico do histórico e de funcionamento da universidade brasileira para que o cenário educacional estudado seja bem compreendido.

### **2.1.1 A Universidade no Brasil**

Em artigo publicado em 1900 por José Veríssimo apresentou que no Brasil de 1890, havia, segundo estatística oficial, uma enorme população de analfabetos, a cada 100 habitantes em média 16 brasileiros sabiam ler (LEMME, 2007).

Isto poder ter sido um dos motivos pelos quais até o final da primeira década do século XX não havia uma única universidade no Brasil, em contraste, nesta mesma época as Universidades de Bolonha, Córdoba, Oxford e Paris estavam com mais de 650 anos (MORHY, 2004).

Somente na segunda década do século XX aconteceram movimentos para a instalação de universidades no Brasil, que vieram no clima da Proclamação da República e da Constituição Federal de 1891 (MORHY, 2004).

Desde a redemocratização do Brasil até os nossos dias, pode-se dizer que houve dois momentos importantes para a educação brasileira. A Constituição Federal de 1988 e a aprovação Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, a LDB.

Dentre outras medidas, a Constituição Federal passou a garantir o mínimo de 18% da receita anual de impostos federais para a manutenção e desenvolvimento da educação; garantiu a gratuidade da educação pública nos estabelecimentos oficiais, reforçou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e autonomia universitária (MORHY, 2004).

As Universidades Públicas e os Institutos Federais fazem parte da Administração Pública indireta, por isso devem obedecer aos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL, 1988).

Estas prerrogativas legais implicam em responsabilidades adicionais para os servidores e gestores públicos, que destas não poderá afastar-se ou desviar-se sob pena de implicações de responsabilidade administrativa, disciplinar, civil e criminal. Meirelles (1998, p.85) esclarece que

na Administração Pública não há liberdade nem vontade pessoal. Enquanto na administração particular é lícito fazer tudo que a lei não proíbe, na Administração Pública só é permitido fazer o que a lei autoriza. A lei para o particular significa 'pode fazer assim'; para o administrador público significa 'deve fazer assim'.

Chauí (2003) destaca a mudança sofrida pela universidade pública nos anos 1990. Com a reforma do Estado durante o governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso foi definido os setores que compõem o Estado, dentre estes foram definidos aqueles serviços não exclusivos do Estado, e nele foi colocada a educação. Desta forma “[...] o Estado definiu a universidade como uma organização social e não uma instituição social” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Desde os anos 1980 até os dias atuais observa-se que o setor privado apresenta grande expansão em todos os sentidos. Ultrapassa o setor público em número de instituições e no número de estudantes atendidos, no entanto, é no setor público que se encontram os melhores cursos superiores do país e onde há a maior concentração de pesquisas científicas e tecnológicas (MORHY, 2004).

Morhy (2004) expõe que até 2002 funcionavam no Brasil 1.637 instituições de Ensino Superior, sendo 195 públicas, incluindo 195 universidades, e 1.442 privadas, incluindo 84 universidades. Ainda que tenha havido expansão na oferta de vagas da educação superior, esta ampliação tem sido marcada pela proliferação de instituições privadas de baixa qualidade e pela deterioração qualitativa da área pública.

Stallivieri (2013) convergindo com Morhy (2004) acredita que crescimento do setor de Ensino Superior privado é possível na proporção da capacidade de pagamento do aluno. Isto certamente gera uma forte concorrência, desta forma em pouco tempo as instituições privadas não terão como garantir a qualidade do ensino que oferecem.

Chama-se a atenção para a questão da privatização de instituições de ensino superior justamente no período em que a universidade brasileira padeceu por ausência de recursos públicos que pudessem financiá-la, pela deterioração de equipamentos e instalações e perdas salariais de seus servidores (STALLIVIERI, 2013).

Nos quadros a seguir apresentam-se a distribuição das IES segundo sua organização acadêmica e categoria administrativa. Eles demonstram que a expansão do ensino superior privado está expandindo enquanto o setor público mantém-se quase estagnado.

Em 2018, 88,21% das IES no Brasil pertenciam à iniciativa privada, para 11,79% de instituições públicas de ensino. Já em 2019, as IES privadas tiveram um aumento de aproximadamente 3,03%, no entanto, as IES públicas houve aumento de 1,51% (INEP, 2020).

Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e a Categoria Administrativa – 2018.

Organização Acadêmica	Categoria Administrativa		Total
	Público	Privado	
Universidades	107	92	199
Centros Universitários	13	217	230
Faculdades	139	1.929	2.068
IFs e CEFETs*	40	0	40
<b>Total geral</b>	<b>299</b>	<b>2.238</b>	<b>2.537</b>

Fonte: Adaptado de INEP (2020).

(\*) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica.

Observa-se no quadro acima que o quantitativo de IES privadas são expressivamente maiores que as IES públicas. Apresenta-se na Tabela 2 a modificação do quantitativo de IES em 2017.

Tabela 2 - Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e a Categoria Administrativa – 2019.

Organização Acadêmica	Categoria Administrativa		Total
	Público	Privado	
Universidades	108	90	198
Centros Universitários	11	283	294
Faculdades	143	1.933	2.076
IFs e CEFETs*	40	0	40
<b>Total geral</b>	<b>302</b>	<b>2.306</b>	<b>2.608</b>

Fonte: Adaptado de INEP (2020).

(\*) Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovado para o decênio 2001-2010, pretendia ampliar em 30% (trinta por cento) a quantidade de alunos matriculados em cursos superiores na faixa dos 18 a 24 anos (MORHY, 2004). Em conformidade com esta Diretriz foram estabelecidos Objetivos e Metas.

A Meta 23<sup>4</sup> deste PNE indicou que a reserva de no mínimo de 10% (dez por cento) do total de créditos exigidos nos cursos de graduação para a atuação dos estudantes em atividades de extensão seria um caminho para ampliar o número de matrículas desta faixa etária (BRASIL, 2001).

Um estudo comparativo realizado por Corbucci (2014) apontou que no período entre 2000 e 2010 a taxa de acesso à educação superior na faixa etária entre 18 e 24 anos mais que dobrou. No ano de 2000, 9,1% da população de jovens, entre 18 e 24, anos estava matriculada em cursos superiores de graduação, passando para 18,7% em 2010. Há destaque para a região Nordeste que passou de 4,4% para 12% em 2010.

Para o sistema de ensino brasileiro as universidades são instituições acadêmicas “pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 2018e, Art. 52). Caracterizam-se por apresentar:

---

<sup>4</sup> A Meta 23 do primeiro PNE pretendia “implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (BRASIL, 2001).

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 2018e, Art. 52)

Ela possui autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, estabelecer o número de vagas de seus cursos, conferir graus, diplomas e outros títulos e ainda firmar contratos, acordos e convênios entre outras ações, levando-se em consideração as normas legais vigentes (BRASIL, 2018e).

Todos os cursos de graduação no Brasil devem possuir um Núcleo Docente Estruturante (NDE), idealizado com o intuito de qualificar o envolvimento dos docentes com a formulação, acompanhamento, consolidação e atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Concebe-se que este grupo de referência deve ajudar a construir a identidade do curso através de uma constante atualização do PPC de modo a evitar que este seja uma peça meramente documental (BRASIL, 2010b; BRASIL, 2010c).

Dentre outras atribuições, o NDE é responsável por “zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo” e “zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação”. É formado por no mínimo 5 (cinco) professores, sendo que pelo menos 60% (sessenta por cento) destes, devem possuir titulação acadêmica de pós-graduação *stricto sensu*. (BRASIL, 2010b; BRASIL, 2010c).

Atualmente, quase todos os cursos de graduação possuem um órgão colegiado, que se convencionou chamar de Colegiado do Curso, que se ocupam de questões do curso, inclusive o PPC. No entanto, o Colegiado do Curso, na pessoa do Coordenador do Colegiado do Curso, tende a priorizar atribuições administrativas voltando-se para questões relacionadas a docentes e disciplinas até a emissão de atestados e acompanhamento de matrículas. Embora estas funções sejam necessárias, quase sempre são priorizadas em detrimento da necessidade de reflexão referente à qualidade acadêmica do curso (BRASIL, 2010b).

Desta forma, entende-se que o trabalho do Colegiado do Curso não pode ser confundido com o papel do NDE, mesmo que sejam constituídos pelas mesmas pessoas. A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) considera o NDE como

um bom indicador de qualidade de um curso de graduação e demonstra comprometimento institucional com a excelência acadêmica (BRASIL, 2010b).

## 2.2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O sistema federal de ensino a partir da Lei 11.882, de 29 de dezembro de 2008, também passa a ser composto pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IF), vinculada ao Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

Fazem parte desta rede os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Embora o termo 'rede' tenha vários enfoques, no que tange a referência a leis trata-se de um conjunto de instituições com objetivos similares que deve inter-relacionar-se de forma colaborativa visando a atender às demandas de evolução socioeconômico e inclusão social (JURACY, 2009).

Tem-se observado que a denominação 'rede federal' corresponde a uma identidade que se estabeleceu devido as instituições de ensino que dela fazem parte atuem na oferta de educação profissional e tecnológica, estarem subordinadas ao mesmo órgão do MEC, a SETEC, e sob as mesmas normas de supervisão (JURACY, 2009)

A proposta dos Institutos Federais (IF) é agregar à formação acadêmica a preparação para o mundo do trabalho. Os IFs propõem-se a uma formação contextualizada, valendo-se de conhecimentos, princípios e valores que fortalecem a ação do ser humano em busca de vias mais nobres (PACHECO, 2010).

O projeto educacional dos IF ressalta aspectos de políticas públicas comprometidas com a construção de uma nação soberana e democrática e com o combate às desigualdades estruturais. Surgem como autarquias de regime especial, pluricurriculares e multicampi. A construção de seus saberes é tecida e entrelaçada com a cultura, trabalho e a ciência e tecnologia

em favor de uma sociedade mais justa, servindo muitas vezes como incubadoras de políticas sociais (PACHECO, 2010).

### **2.2.1 O princípio da indissociabilidade e a flexibilização curricular**

Tanto as universidades quanto o IFSC passaram por diversas transformações ao longo de sua história, quanto à sua organização, forma de funcionamento e estruturação, dinâmicas administrativas, seu financiamento e formas de produção e socialização de conhecimentos. No entanto, há um eixo, que dá identidade a todas as universidades e ao IFSC, que persiste ao longo do tempo: elas são um lugar do conhecimento. É o conhecimento a razão de sua existência (PUHL, 2016).

No Brasil, surge uma nova era de transformações para as universidades com o redirecionamento e nova concepção das atividades universitárias. Isto ocorre com a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 que estabelece no artigo 207, *caput*, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a saber: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, Art. 207).

O termo indissociabilidade denota aquilo que tem “a qualidade de indissociável, ou seja, aquilo que não se pode dissociar, que não é separável em partes” (FERREIRA, 1986, p. 938). No entendimento de Puhl e Dresch (2016, p.38) ela

possibilita novas formas pedagógicas de reprodução, produção e socialização de conhecimentos, efetivando a interdisciplinaridade. Ela oportuniza também superar a dicotomia entre teoria/prática, sujeito/objeto, empiria/razão, constituindo outro fundamento epistêmico.

Moita e Andrade (2009, p. 270) acreditam que ao se tratar de indissociabilidade na universidade deve se considerar dois vetores: “de um lado, as relações entre universidade, ensino, pesquisa e extensão; [...] e, de outro, as relações entre o conhecimento científico e aquele produzido culturalmente pelos diferentes grupos que compõem a sociedade em geral”. Os autores acrescentam que o debate acerca desses vetores contribui para elaboração de um modelo

tridimensional de educação superior, visto que apesar de ideal, muitas vezes a indissociabilidade não se verifica na prática.

Puhl (2016) acredita que a interligação do ensino, pesquisa e extensão relaciona-se com os objetivos e as intencionalidades da existência da universidade, e conseqüentemente dos Institutos Federais, visto que está nas bases de sua constituição. O desafio é pensá-las e organizá-las articuladamente de modo a se concretizarem na prática.

A universidade brasileira do século XXI anseia por iniciativas voltadas para a construção de novos paradigmas, respeitando à ética, a diversidade cultural e à inclusão social. Emerge a necessidade de ampliação do seu campo de atuação “passando a envolver não só os segmentos sociais já tradicionalmente privilegiados, mas a sociedade na sua totalidade” (FORPROEX, 2006, p. 40).

A formação do aluno não deve ser restrita a transmissão de ensinamentos em sala de aula, a globalização requer do aluno a aquisição de novas competências que levem em consideração o desenvolvimento de sua capacidade investigativa e questionadora, na qual o aluno é capaz de aprender por si só, pelas suas vivências (FORPROEX, 2006).

A pesquisa e a extensão tornam-se essenciais na aquisição dessas competências, já que “o processo de aprendizagem passa a basear-se e a depender de observações próprias, de atitudes reflexivas, questionadoras, que decorrem do diálogo e da interação com a realidade, para compreendê-la e transformá-la” (FORPROEX, 2006, p. 44).

Para FORPROEX (2006, p.44), atualmente torna-se necessária para a formação do estudante “uma nova organização curricular permeável às transformações em curso, interdisciplinar, privilegiando a articulação teoria-prática na formação integral do estudante. Trata-se, em suma, de um novo paradigma curricular no qual é inevitável a Indissociabilidade”. Para que isto aconteça, a flexibilização curricular apresenta-se como um meio de viabilização.

A flexibilização curricular e a interdisciplinaridade são apresentadas na LDB como “estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas” (BRASIL, 2018e, p. 36). Existem várias definições de flexibilização curricular. Em seus estudos, Gisi (1998) aponta que a flexibilização curricular possibilita, dentre outras, que o aluno opte por áreas de seu interesse de estudo e tenha acesso a um currículo que esteja em frequente atualização.



Quando a universidade se torna um espaço de construção coletiva não centralizada no conteúdo das disciplinas, mas num espaço que propicia novas descobertas, novos questionamentos na qual há o compromisso de transformação da realidade social, ela está promovendo a flexibilização curricular (FORPROEX, 2006, 2012b).

O FORPROEX (2006, p. 47) chama a atenção para a importância do papel da extensão como forma de flexibilização curricular já que possibilita aos educandos terem vivências significativas que “deem aos mesmos condições de refletir sobre as grandes questões da atualidade e, a partir da experiência e dos conhecimentos produzidos e acumulados, construir uma formação compromissada com a realidade da população brasileira”.

### 2.3 DESAFIOS DA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI

O posicionamento da universidade perante as mudanças globais da sociedade moderna tem se mostrado uma preocupação mundial. Esta percepção contextual foi capturada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O Sr. Koichiro Matura, então Diretor-Geral da UNESCO em 2003, afirmou: “o mundo da educação superior está marcado por uma complexa disputa entre continuidade e mudança. O discurso prevalecente diz respeito à mudança” (UNESCO BRASIL, 2003, p. 13).

Unindo-se a este pensamento, Kerr (2005) acredita que na atualidade as universidades se encontram na ‘dobradilha da história’, mostram-se conectadas com o seu passado ao mesmo tempo em que procuram novos direcionamentos. Apesar de ser uma das instituições mais antigas, hoje em dia elas desempenham um novo papel na sociedade, necessitam olhar para o seu redor e perceber o mundo que ocupam.

Dando vazão às preocupações mundiais com relação aos rumos da educação superior, a UNESCO promoveu a primeira Conferência Mundial sobre Educação Superior, em outubro de 1998, em Paris. A Conferência Mundial procurou colocar em discussão os desafios e soluções referentes a uma profunda reforma da educação superior em nível mundial. Deste encontro, originou-se a ‘Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação’ (UNESCO, 1998).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI proclamou as missões, vinculados à promoção de valores fundamentais e as funções, associadas a encargos da Educação Superior (CASTANHO, 2000).

Com o intuito de dar continuidade aos trabalhos da Conferência Mundial sobre Educação Superior foi realizada a Segunda Reunião dos Parceiros na Educação Superior realizada em Paris, na sede da UNESCO, em junho de 2003. Contou com a presença de mais de 400 representantes de pontos focais nacionais de 120 países (UNESCO BRASIL, 2003).

Desde a aprovação da Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI, em 1998, que a UNESCO no Brasil em parceria com o Conselho de Reitores e apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem procurado dar continuidade a este documento. Elas têm ajudado a promover debates e discussões públicos referentes aos reflexos da Declaração para as universidades brasileiras (UNESCO BRASIL, 2003).

O então Secretário de Educação Superior – SESu/MEC, o Sr. Carlos Roberto Antunes dos Santos acredita que as crises vivenciadas pelas universidades públicas atualmente não são apenas emergenciais, mas estrutural. Isto as torna burocráticas, lentas e ineficazes. Desta forma fica inviável a universidade responder aos desafios da atualidade (SANTOS, 2003). “A questão da universidade não se encerra dentro da universidade. Por estar inserida na sociedade, então devemos discutir a nova universidade dentro de uma nova sociedade” (SANTOS, 2003, p. 87).

Em se falando de crises, Santos (2004) identifica três crises que se depara a universidade: a crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. A crise de hegemonia resulta das contradições entre as funções tradicionais da universidade e outros papéis que lhe foram atribuídos no decorrer do século XX. Onde se rivalizavam de um lado a produção de alta cultura e pensamento crítico, necessários à formação das elites e de outro a necessidade de mão de obra qualificada para a evolução capitalista.

A inaptidão da universidade em conciliar funções antagônicas levou o Estado e agente econômico a procurar outras formas de alcançar seus objetivos. Desta forma, Santos (2004, p. 5) afirma que “ao deixar de ser a única instituição no domínio do Ensino Superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia”.

A segunda crise, a de legitimidade segundo Santos (2004) é desencadeada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual, há uma discrepância entre às restrições de acesso ao ensino superior e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade, com igualdade de condições de acesso ao Ensino Superior.

Por fim, a crise institucional é resultante também de uma contradição entre a reivindicação de autonomia na definição dos valores e objetivos e a pressão para submeter-se a critérios de produtividade empresarial (SANTOS, 2004).

Veiga-Neto (2016, p. 6) acredita que a sociedade como um todo está passando por mudanças rápidas, acentuadas e generalizadas, em vários campos tais como a política, a cultura, a economia, do pensamento e da sociedade. Que na visão do autor, é atribuído à passagem do moderno para o pós-moderno, e compreendida como “uma profunda crise da razão, também chamada, por alguns, de crise ou ruptura dos paradigmas”.

No entendimento de Bauman (1998, p. 20) “pode-se definir a modernidade com a época, o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente”. Sendo assim, a insegurança causada neste movimento dá-se o nome de crise.

Para Buarque (2003, p. 25) “a crise da universidade brasileira coincide com a crise global da instituição universitária”, ela precisa mudar e adaptar-se à realidade que a rodeia. A partir do início do século XXI ela “deixou de ser a vanguarda do conhecimento, tendo perdido também a capacidade de assegurar um futuro exitoso a seus alunos. Ela deixou de ser um centro de disseminação do conhecimento” (BUARQUE, 2003 p. 28).

Houve um tempo que o diploma universitário era o passaporte para o futuro, no entanto, mesmo sendo útil, hoje ela não representa garantia de sucesso. A universidade tem perdido a sua sintonia com a sociedade e

colabora para tornar o Brasil um país dividido entre os que se beneficiam dos produtos da modernidade e os que são excluídos desses benefícios. Hoje, a universidade se comporta diante da pobreza de forma tão alienada quanto o fez, no século XIX, com relação à escravidão. (BUARQUE, 2003, p. 34)

Contribuições de Hannah Arendt apresentam que a crise não deve ser entendida como algo negativo, por si mesmo. As crises devem ser entendidas como momentos críticos que dão a oportunidade de refletir, de modo a levar a ação, visando a mudar o rumo dos acontecimentos. A crise carrega em si uma oportunidade que não se deve desperdiçar (ARENDR, 1997).

Observou-se a partir deste momento o início uma reflexão relacionada à Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI e que apontou no horizonte o caminho a ser trilhado pelas universidades. A Declaração direciona para uma nova visão da educação superior

imbuída do compromisso de reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade; fomentar aproximações educacionais inovadoras por meio do pensamento crítico e criatividade; inserir os estudantes como agentes da educação superior (UNESCO, 1998).

Castanho (2000) ao elaborar comentários relativos à Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI quanto à pertinência da universidade, compartilha que há necessidade de adequação da universidade à sociedade. Visto que a universidade pertence e está inserida na sociedade espera-se que suas ações estejam em conformidade com as necessidades e aspirações sociais.

Tem-se o ditado ‘todos os caminhos levam a Roma’ de forma análoga com relação às universidades tem-se que todos os caminhos apontam para a aproximação da universidade com a sociedade.

Neste sentido Chauí (1997 *apud* UNESCO BRASIL, 2003, p. 84) acredita que a universidade é:

uma instituição social, científica e educativa, com identidade fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes, na verdade o seu reconhecimento e sua legitimidade social só se afirmam se ela colocar uma ponte sobre o abismo que a separa da sociedade, e que permita a ligação ao seu interior e exterior. Aí sim, todo este conjunto passa a constituir a essência da universidade, a razão de ser, a identidade, a função transformadora a expressa na sua função social. Desta forma, quando a universidade abre mão de sua identidade histórica corre o risco de servir a propósitos de reprodução do poder e das estruturas dominantes e não à sua transformação.

Muitas vezes a sociedade desconhece as funções e as potencialidades da universidade, e pelo fato de desconhecê-las não oferece apoio ao seu desenvolvimento. O Sr. Carlos Roberto Antunes dos Santos, Secretário de Educação Superior – SESu/MEC defende a inclusão social como a nova missão da universidade e “o rompimento desta situação de isolamento só pode ser feito por iniciativa da própria universidade, criando as condições para o despertar da consciência dos diversos segmentos sociais sobre a instituição” (SANTOS, 2003, p. 85).

Desta forma, “a função social da universidade deve aliar aquela exclusivamente acadêmica – gerar conhecimento, formar profissionais de qualidade e disponibilizar os mesmos

para a sociedade – com a atividade extensionista, hoje um dos pilares básicos da instituição” (SANTOS, 2003, p. 85).

Desde o início, o modelo europeu de extensão surgiu como uma maneira de aproximar a universidade da sociedade, por isso ela deve se atentar para a resolução de problemas de exclusão e discriminação social de forma a minimizar seus efeitos (SANTOS, 2004).

Há de se considerar que a construção da subjetividade humana perpassa a educação, seja ela institucionalizada ou não, acredita Kress (2008). Este aspecto muitas vezes passa despercebido em tempos de estabilidade social, no entanto em tempos não tão estáveis assim o problema fica aparente.

Surgem algumas questões relacionadas aos tipos de subjetividade, hierarquias sociais e suas integrações, associação de pessoas em volta de um propósito. Estas questões podem se tornar problemáticas, visto que vivemos tempos menos estáveis na qual os objetivos da educação e sua própria continuidade sob a forma institucionalizada estão sendo desafiados (KRESS, 2008).

Bauman (2010) informa que atualmente vivemos na sociedade líquida que assim como fluídos movem-se facilmente, quer dizer: simplesmente ‘fluem’, ‘escorrem entre os dedos’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘preenchem vazios com leveza e fluidez’. Esta sociedade não se fixa a um espaço ou tempo, sempre dispostos a mudanças e livres para experimentar algo novo. Com isso, as formas de poder na sociedade estão sendo realocadas e redistribuídas.

Diante desta sociedade instável, Kress (2008) chama a atenção para a necessidade de reflexão sobre os elementos sociais fundamentais na construção da subjetividade e que formas de subjetividade a educação deveria proporcionar.

Em tempos recentes a subjetividade desenvolveu-se ao redor de conteúdos relevantes de uma cultura, tais conteúdos representavam seleções estáveis que representavam e definiam a cultura das elites. Os processos de formação do sujeito ficavam implícitos. O que realmente importava era a formação por intermédio de temáticas prezadas na cultura seguidos da ética e dos estéticos intrinsecamente ligados a elas (KRESS, 2008).

Contemporaneamente, este cenário mudou. Vive-se numa época na qual os valores e significados dos conteúdos são radicalmente instáveis, e muitas vezes não são confiáveis. As definições de cultura em torno dos conteúdos não são mais possíveis. Alguns questionamentos podem surgir em torno desta temática, já que é preciso se estabelecer conteúdo dos currículos e definir qual seria a sua ética e a sua estética (KRESS, 2008).

É necessário salientar que esta época de instabilidade e fluidez da sociedade da atualidade é denominada de várias formas: era da informação, da economia ou do conhecimento. Houve um tempo em que a informação e o conhecimento existiam no marco de uma ordem social e economicamente estável e intimamente ligados, dos quais decorria a sua estabilidade. O conhecimento adquirido era trabalhado de acordo com formas conhecidas e entendidas e intimamente ligado à estrutura econômica e social vigente (KRESS, 2008).

Na atualidade, o próprio conhecimento está em grave crise advoga Kress (2008), há insegurança dos tipos mais abrangentes de conhecimento. Em situações em que antes a autoridade era evidente, hoje isso deixou de ser verdadeiro. Os autores pararam de fazer uso de autoridade, ela lhes foi tomada.

Em épocas anteriores o “conhecimento foi avaliado com base em sua capacidade de representar fielmente o mundo” (BAUMAN; MAY, 2010 p. 43). Já o mundo de hoje está mudando de tal forma que desafia frequentemente a verdade do saber existente.

Tanto Kress (2008) quanto Bauman e May (2010) concordam que em tempos de profundas mudanças, a escola, entendendo-se como educação institucionalizada, e a educação estão à frente das instituições afetadas.

Na visão de Kress (2008) o currículo de hoje é construído fazendo-se uma projeção da forma provável do futuro em que os jovens atuarão. Desta forma o meio ambiente precisa projetar-se para o futuro e o currículo precisa atender a este projeto.

Levando-se em consideração os elementos apresentados até aqui, aborda-se no próximo tópico a extensão como um possível elemento agregador, transformador e facilitador da aproximação da universidade com a sociedade.

## 2.4 EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR

A extensão pode ser compreendida como sendo as interações das universidades com a sociedade com o objetivo de interligar o conhecimento adquirido com pesquisas à realidade estudada pelo ensino com o intuito de gerar vínculos com a comunidade externa (PIMENTEL, 2015).

Os primeiros esboços de extensão surgiram através de duas vertentes: as universidades populares e o modelo de extensão dos Estados Unidos. As universidades populares emergiram no século XIX, na Europa, possuíam o desejo de se aproximarem da população com objetivo

de disseminar conhecimentos técnicos. Assumiram importância na Inglaterra, Alemanha, França e Bélgica (GURGEL, 1986).

Já as ações de extensão norte americanas aparecem a partir 1860. Desde os seus primórdios caracterizaram-se pela prestação de serviços. A extensão ocorria a partir da iniciativa de instituições oficiais, diferentemente das universidades populares na qual as atividades de extensão eram em geral resultantes do esforço autônomo de intelectuais (GURGEL, 1986).

Pimentel (2015) apresenta que no decorrer do século XX vigoraram quatro modelos de extensão. No modelo altruísta, os estudantes desenvolviam atividades de caráter assistencialista nas comunidades carentes. Já o modelo divulgativo buscou dar visibilidade aos experimentos universitários em detrimento dos anseios da sociedade.

Acrescenta-se o modelo conscientizador, preconizado por Paulo Freire. Este modelo defendeu a relação dialógica entre universidade e sociedade onde quem ensina também aprende de modo a possibilitar para ambos a transformação da realidade. Por último, o vínculo empresarial que esteve ligado à tendência mercantilista, à necessidade de atualização que as empresas necessitavam para se manterem competitivas no mercado globalizado (PIMENTEL, 2015).

A extensão brasileira tem passado por inúmeros significados e atribuições no decorrer de sua trajetória. Recentemente o Relatório nº 608, de 3 de outubro 2018 do MEC/CNE identificou três concepções ideológicas que tem se entrecruzado como práticas extensionistas nas universidades brasileiras:

a posição assistencialista, que se caracteriza pelo atendimento às demandas sociais por intermédio da prestação de serviços à comunidade; a dimensão transformadora, na qual as relações entre universidade e sociedade são dialógicas e buscam a transformação social, e, mais recentemente, o entendimento de que as demandas, advindas da sociedade, são tomadas como novas expectativas de serviços que a sociedade demanda da universidade. (BRASIL, 2018b, p. 4)

Alguns equívocos têm sido cometidos, Pimentel (2015) aponta que a extensão tem sido responsabilizada por atividades que não cabem nem no ensino nem na pesquisa universitária.

Os trabalhos encabeçados e desenvolvidos pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FOPROEX) tem se destacado pela sua contribuição para a construção e o desenvolvimento da Extensão a nível nacional por mais de 30 anos.

A concepção e diretrizes oficiais de Extensão estão contidas na Resolução MEC nº 7, de 18 de dezembro de 2018, na qual trazem orientações norteadoras do fazer extensionista pautadas pela interação dialógica com a sociedade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, formação do estudante e transformação social (BRASIL, 2018).

É pertinente trazer à luz o papel desempenhado pelo FORPROEX e a trajetória da Extensão brasileira com o intuito de demonstrar a evolução desta temática até a chegada do Marco Regulatório da Extensão no Brasil em 2018.

#### **2.4.1 A atuação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX**

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira (FORPROEX) está intimamente ligado ao percurso da concepção e diretrizes da extensão brasileira.

Desde a sua fundação, em 1987, tem colaborado ativamente nos debates referentes aos desafios da educação superior no que tange a integração dos aspectos social e científico da universidade pública. Seu trabalho tem se desenvolvido através da promoção de diálogos com instâncias governamentais e diversos setores da sociedade (FORPROEX, 1987, 2006).

O FORPROEX “é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometido com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia” (FORPROEX, 2010, p. 1).

Os objetivos atuais do Fórum, que mantém grande parte dos preconizados em 1987, estão elencados no Regimento aprovado em 26 de novembro de 2010, como segue:

Art. 3º - São objetivos do FORPROEX: I – propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns das Pró Reitorias de Extensão e órgãos equivalentes das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras; II – manter articulação permanente com representações dos Dirigentes de Instituições de Educação Superior, visando encaminhamento das questões referentes às proposições do FORPROEX; III – manter articulação permanente com os demais Fóruns de



Pró-Reitores, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem à real integração da prática acadêmica; IV – manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante ampliação da inserção social das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras; V – incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2010, Art. 3º).

O FORPROEX é composto pelos “Pró-Reitores de Extensão e titulares de órgãos equivalentes das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras”, que possuem direito a voz e voto (FORPROEX, 2010, Art. 2º). Possui uma coordenação nacional composta por “I. um presidente; II. um vice-presidente; III. cinco coordenadores regionais e respectivos vice coordenadores regionais” (FORPROEX, 2010, Art. 4º).

O conceito de extensão para o Fórum tem passado por transformações e entendimentos complementares desde o início dos seus trabalhos. Em 2012 o FORPROEX redefiniu o conceito de extensão, e assume que:

a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012a, p. 15).

Para Pimentel (2015) o conceito de extensão elaborado pelo FORPROEX tem servido como referência nacional para as IES públicas. É uma instituição reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), pois tem auxiliado na elaboração de políticas de extensão em conjunto com o Fórum por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu).

O Fórum conta hoje com mais de 30 anos de história, Leonidio (2017) expõe que uma das pautas mais recorrentes de seus encontros está vinculada a institucionalização da extensão. O autor ainda complementa que no entendimento do Fórum a institucionalização da extensão possui papel central quando se trata da intervenção da extensão e “deve ser visualizada como um instrumento básico da recuperação da função social da universidade e restauração de sua credibilidade” (FORPROEX, 1987 p. 12).

Por iniciativa do FORPROEX e com o intuito dar visibilidade e publicidade aos trabalhos desenvolvidos pelo Fórum foi criada uma página na internet intitulada Rede Nacional de Extensão (RENEX).

Cabe à RENEX manter atualizado o cadastro das instituições integrantes do Fórum, disseminar ações de Extensão, coordenar o Sistema Nacional de Informações de Extensão (SIEX/Brasil) e o banco de dados sobre as práticas de extensão brasileiras. Nesta página da *web* são disponibilizados documentos, memórias do FORPROEX, cartas, agendas e eventos do Fórum e suas comissões regionais (RENEX, 2019).

Inúmeros documentos foram criados em decorrência dos encontros, discussões e reflexões realizados pelo Fórum, que influenciaram a construção das diretrizes nacionais de extensão. Destaca-se a série ‘Coleção de Extensão Universitária’ com sete volumes: Plano Nacional de Extensão Universitária, Avaliação Nacional da Extensão, A indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras, Organização e Sistematização, Política Nacional de Extensão Universitária, Avaliação da Extensão Universitária: Práticas e Discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão (REXEX, 2019).

#### **2.4.2 Caminhos percorridos pela extensão no Brasil**

Os primeiros ensaios da referência europeia ocorreram através de conferências e semanas abertas ao público em geral na Universidade de São Paulo (USP), entre 1911 e 1917. Nestes encontros eram abordadas temáticas de problemáticas políticas e sociais da época, no entanto a temática referente a problemas da comunidade não eram abordados (CARBONARI; PEREIRA, 2015).

O modelo norte americano evidencia-se nas atividades de extensão realizadas através das prestações de serviço realizadas pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, desenvolvidos na década de 1920 (FORPROEX, 2012a).

A ideia de extensão capaz de atuar como elemento entre Instituições de Ensino Superior (IES) e a sociedade em que ela está inserida não foi animador no princípio. Muitos acreditavam que por ser uma função universitária de natureza recente ela não refletia a realidade educacional brasileira e desta forma possuía pouca validade científica e caráter dispensável (GURGEL, 1986).

O primeiro referencial oficial sobre políticas públicas de extensão surge no Estatuto da Universidade Brasileira, no Decreto-Lei nº 19.851, de 1931 (FORPROEX, 2006). Ele apresentou atividades de extensão na forma de cursos e conferências que na visão da época

seriam “úteis à vida individual e coletiva [...]” e possuía o objetivo de propiciar “apresentações de soluções para compromissos sociais e a propagação de ideias e princípios de interesse nacional” (CARBONARI; PEREIRA, 2015, p. 23).

A partir dos anos 1950 surgiram movimentos estudantis e de intelectuais a favor de uma reforma universitária. Chama a atenção o protagonismo discente encabeçado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) ao clamar por mudanças na universidade. Em 1961 a UNE claramente se identificou com a classe operária. Naquela época os estudantes lutavam pela mudança de uma estrutura social e política ultrapassada e injusta para outra que proporcionasse a eliminação da injustiça e das desigualdades sociais (GURGEL, 1986).

Gurgel (1986, p. 49) evidencia que dentre as diretrizes de reformas sugeridas pela UNE destacam-se “a necessidade de uma maior democratização do ensino, com maior acesso das populações à educação em todos os graus. Fala-se intensamente da relação universidade/sociedade, explicitando formas de extensão que deveria ser acionada”.

Naquela época, a universidade brasileira era vista pelos estudantes como:

uma superestrutura de uma sociedade alienada, falhando em sua missão cultural, em sua missão profissional e social. Não assume liderança na solução dos problemas do meio, forma profissionais alienados, incapazes, e não está atenta às exigências da realidade nacional e regional em termos de pessoal necessário ao desenvolvimento do país. (UNE, 1961, p. 22)

Embora houvesse grande clamor estudantil por mudanças na universidade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 garantiu poucos avanços em termos da extensão já que menciona a pesquisa e a formação de profissionais em nível universitário como objetivos do Ensino Superior. A extensão é vinculada a oferta de cursos que poderiam ser ofertados na universidade ao lado de cursos de especialização e aperfeiçoamento (BRASIL, 1961, 1965).

No início dos anos 1960 algumas universidades públicas brasileiras desenvolviam atividades de extensão voltadas para a população carente, de orientação assistencialista. Nesta época os trabalhos eram pontuais, esporádicos e desvinculados da atividade acadêmica da universidade (FORPROEX, 2006).

Nesta época também surgiu uma das mais exitosas atividades de extensão conhecidas mundialmente, trata-se dos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire na Universidade Federal

de Pernambuco por intermédio do Serviço de Extensão Cultural. Esta atividade contou com apoio de governos de estados e universitários na qual iniciou a disseminação de metodologias de alfabetização de adultos, que mais tarde ficou conhecida como ‘Método Paulo Freire’. (GURGEL, 1995)

Para Gurgel (1986) foi a partir de políticas públicas voltadas para a da reforma universitária de 1968, instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que a extensão passou a figurar com um discurso governamental. No Artigo 20 da referida lei ficou definido que “as universidades e as instituições de Ensino Superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes”.

O olhar para o artigo 40 da Lei nº 5.540 reafirmou a “ideia de extensão como um serviço social prestado por estudantes, o que levou uma interpretação errônea por parte da universidade, acentuando seu caráter de opcionalidade ou excepcionalidade.” (GURGEL, 1986, p. 84)

Nota-se, que nesta reforma persiste o caráter assistencialista da extensão, e dissociado do ensino e da pesquisa (FORPROEX, 2006).

Em 1975, o Ministério da Educação (MEC) criou o Plano de Trabalho de Extensão Universitária por meio por meio da Coordenação de Extensão Universitária (CODAE) que se configurou a primeira política brasileira de Extensão (GURGEL, 1995).

O Plano procurou ampliar os espaços estabelecidos pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 nas IES. O Plano gerou a possibilidade de criação de estruturas coordenadoras de extensão – Pró Reitorias, Coordenações ou Departamentos (GURGEL, 1995).

Em 1979 a CODAE é extinta, causando descontinuidade do Plano. Perdeu-se neste momento o agente articulador da extensão em nível nacional (GURGEL, 1995). No entanto, mesmo não existindo um articulador central surgiram no Brasil iniciativas de universidades que abriram espaço para discussões referentes ao papel da extensão. (LEONIDIO, 2017).

A década de 1980, no Brasil, foi marcada por grande convulsão política e social, nesta época, surgem discussões sobre uma nova perspectiva de universidade. Emerge neste período uma nova forma de ouvir e se fazer ouvir entre vários setores sociais: os fóruns de discussão e debate (LEONIDIO, 2017).

Em decorrência da formação de fóruns de instâncias sociais distribuídos pelo Brasil, especialmente após o fim da ditadura militar surge o Conselho Nacional de Educação (CONSED), em 1983, originado de alguns fóruns de discussão em nível estadual e municipal (LEONIDIO, 2017).

De acordo com Rodrigues (2003, p. 136), a partir de 1985, com a eleição de dirigentes universitários pelo voto direto, emergiu ao poder um grupo de pessoas comprometidas com uma nova proposta de universidade, direcionada aos anseios da população. Isto desencadeia o processo de um novo entendimento da extensão “passando a ser entendida como a articulação entre o ensino e a pesquisa”.

Rodrigues (2003) ainda afirma que foi neste mesmo ano, em 1985, ocorreu o ‘Encontro de Pró-Reitores da Região Norte’, realizado em Manaus/AM, que aparece como sendo a primeiro movimento de organização coletiva dos Pró Reitores de Extensão.

No entanto, este movimento não foi o único nos anos que se seguiram. Ainda em 1985, Cristovam Buarque, então Reitor da Universidade de Brasília (UnB), encabeça um movimento que visava a aproximar a universidade da sociedade. Os Núcleos Permanentes de Participação Coletiva e Programa de Educação a Distância formaram o fio condutor que buscou “identificar, defender e explicitar novas posturas que pudessem embasar as ações dos professores e alunos, fora dos limites das salas de aula, oportunizando assim, o ensino e a aprendizagem na realidade” (RODRIGUES, 2003 p. 139).

Ainda em 1985, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é elaborado o documento intitulado: ‘Da Extensão Universitária - versão preliminar, uma proposta em discussão’ que serviu de preceito basilar para a definição do conceito de extensão em nível nacional, que foi aprovado em 1987 no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão. Tal documento revelava o entendimento que a pesquisa e o ensino já eram tradicionalmente empregados, no entanto, o mesmo não acontecia com a extensão, que à época não contava com políticas nacionais e órgão governamental responsável (LEONIDIO, 2017).

Movimentos e construções documentais semelhantes à UFRJ aconteceram em anos posteriores, em 1986 - na Universidade Federal do Paraná - em 1987 - com o I Fórum de Pró Reitores das Universidades Públicas do Nordeste, na cidade de Aracaju/SE, o II Fórum de Pró-Reitores de Extensão, na cidade de Fortaleza/CE (LEONIDIO, 2017). Ainda em 1987, o encontro dos Pró-Reitores das Universidades da Região Sudeste deu origem ‘A Carta de Ouro Preto’, que complementa Rodrigues (2003, p. 141) “defendia a elaboração de encaminhamentos

básicos para uma política de extensão, partindo de uma definição clara de conceito, institucionalização e de financiamento”.

Diante dos acontecimentos mencionados, criou-se um contexto propício para a realização de debates sobre o tema em nível nacional, tendo como pano de fundo a iminente Constituinte de 1988.

Devido à conjuntura político-social e em função do que Leonidio (2017, p. 59) chama de “busca incessante pela institucionalização, caracterização e operacionalização da Extensão Universitária” os reitores encarregados de gerenciar a extensão nas universidades públicas brasileiras, estruturaram nos dias 04 e 05 de novembro de 1987, em Brasília/DF, o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, com o intuito de fortalecer nacionalmente experiências regionais de extensão já desenvolvidas.

Foi realizado na Universidade de Brasília, no Distrito Federal, nos dias 4 e 5 de novembro de 1987, o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, Participaram do evento 33 universidades públicas, representadas por seus pró-reitores ou ocupantes de cargo similar nas instituições (FORPROEX, 1987, p. 11).

As Universidades e os Institutos Federais estão apoiados pelo princípio da indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão. Castro (2004, p. 2) sustenta que:

dentre as três funções da Universidade, ensino, pesquisa e extensão, a última é a mais nova e a que carece de maiores investigações. A maioria dos trabalhos realizados enfoca o processo de construção histórica da extensão e sua inserção dentro da Universidade como uma terceira função. Porém, poucos são aqueles que investigam a prática dos projetos, seu dia a dia, sua influência no processo de formação dos discentes e sua contribuição para a consolidação de um campo de conhecimento específico e das consequências dessas práticas acadêmicas.

A extensão é a mais recente função universitária incorporada na Constituição Federal do Brasil em 1988. Ela nasceu com a nobre missão de aproximar a universidade da sociedade, com o propósito de disseminar ao público externo o conhecimento desenvolvido e acumulado nos campos do ensino e da pesquisa. Por meio de uma relação dialógica com a sociedade a extensão deve se atentar à compreensão das demandas e necessidades da comunidade e relacioná-las às competências acadêmicas de cursos do Ensino Superior (BRASIL, 2019a).

O ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão estão intimamente ligadas sendo que os autores abaixo citados acreditam na redefinição do currículo dos cursos a partir da extensão já que ela “orienta a pesquisa, retroalimenta o ensino e fundamenta a gestão acadêmica. Não a ordem inversa que se impõe no modelo vigente, que subordina as políticas de ensino e pesquisa às delimitações do ‘negócio educação’ e marginaliza a extensão” (IMPERATORE, Simone; PEDDE; IMPERATORE, Jorge Luis, 2015, p. 2).

Iniciativas extensionistas estão presentes indelevelmente na história do Ensino Superior brasileiro. No entanto, a ausência de um conceito e extensão e diretrizes claras mostraram-se como uma problemática a ser enfrentada.

Coube ao I Encontro de Pró Reitores das Universidades Públicas Brasileiras elaborar o primeiro conceito de extensão. Chegou-se à conclusão em aprovação plenária do encontro que

a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987, p. 1).

Os trabalhos do I FORPROEX influenciaram a inclusão da extensão na CRFB de 1988. A extensão passou a fazer parte do fazer universitário ao lado do ensino e da pesquisa, atribuindo-lhes o caráter de indissociabilidade. Esta ação levou a extensão a ser conhecida nacionalmente (LEONIDIO, 2017).

O FORPROEX a partir de seu primeiro encontro tem exposto e promovido discussões relacionadas à extensão no Brasil, o contexto social em que ela está inserida, suas problemáticas e indicando possíveis caminhos a serem trilhados.

Nos anos de 1995 a 1997 o Fórum marcou presença na elaboração de políticas voltadas a extensão nacional, neste sentido, segundo Nogueira (1999, p.126) este período é marcado por uma

intensa atuação do Fórum no sentido de manter o Programa de Fomento à Extensão Universitária – PROEXTE, (...). Importa registrar aqui, no entanto, que as universidades, através de suas Pró Reitorias de Extensão, se unem na tentativa de obter junto ao MEC, garantias da manutenção do programa. Essa ação articulada em níveis local, regional e nacional, fortalece o Fórum enquanto ator que propõe, questiona, cobra e argumenta.

A proximidade do MEC, responsável pelo direcionamento de políticas para o Ensino Superior, através da SESu, proporcionou que o Plano Nacional de Extensão das Universidades Públicas Brasileira (PNEX), elaborado pelo Fórum, tivesse aprovação e divulgação governamental (PIMENTEL, 2015).

Ao ter seu trabalho reconhecido pelo governo federal o FORPROEX assume o papel de “articulador e organizador das políticas de extensão, consolidando assim o protagonismo na mobilização de entidades, atores e espaços públicos” (DINIZ, 2012, p. 114).

O PNEX deixou evidente que a extensão é indispensável ao fazer universitário e permitiu:

- 1) a possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras;
- 2) a garantia de recursos financeiros destinados à execução de políticas públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas;
- 3) o reconhecimento, pelo poder público, de que a extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã;
- 4) a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país (FORPROEX, 2001, p. 5).

Nota-se que dentre as metas apontadas pelo PNEX já continha a necessidade da elaboração de “uma proposta de Programa Nacional de Avaliação da Extensão Universitária das universidades brasileiras e [...] Institucionalização da participação da extensão no processo e integralização curricular [...]” (FORPROEX, 2001, p. 6).

Há de se considerar os trabalhos realizados pelo Fórum de Pró Reitores de Extensão



(FORPROEXT) que é um órgão que assessora a Câmara de Extensão do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). O Fórum é composto por um representante de cada instituto federal e responsável pelas ações sistêmicas vinculadas ao tema. O CONIF é organizado por meio de oito câmaras temáticas equivalentes a grupos de trabalho que se responsabilizam pelo estudo, discussão e proposta de ações correlacionados aos campos temáticos visando a unificação das políticas de atuação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2020).

Com relação à LDB de 1996, a extensão é mencionada em diversos artigos. No art. 43, inciso VI, que trata da finalidade da educação superior, fica estabelecido que a extensão deve “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”. Além disso, o inciso VII determina que ela deve “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 2018e, p. 31).

No art. 44, inciso IV acrescenta que a extensão na Educação Superior é entendida como “cursos e programas de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino” (BRASIL, 2018e, p. 32).

Além dos artigos mencionados, a LDB ainda faz outras duas referências à extensão, o art. 53 assegura às universidades, entre outras atribuições “estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão”. Assim sendo, a lei atual oferece uma ampliação para a extensão, restrita, anteriormente, à oferta de cursos, conferências e, mais tarde, prestação de serviços (BRASIL, 2018e, p. 36).

A outra referência está elencada, no art. 77, parágrafo 2º, que prevê: “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsa de estudos” (BRASIL, 2018e, p. 48).

O primeiro Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, para o período de 2001 a 2010, contempla algumas ideias concebidas no PNEX, tanto que na Meta 23 do item 4.3 pretendia assegurar que no mínimo 10% dos créditos exigidos de um curso de graduação fosse direcionado para os discentes participarem em atividades extensionistas (BRASIL, 2001). Esta é a primeira política pública com o intuito de institucionalizar a extensão no Brasil.

No entanto, verificou-se que esta Meta carecia de maiores informações referentes ao entendimento e a concepção das atividades de extensão. Percebe-se também que a lei não impôs a inclusão destas atividades nos cursos de graduação. Desta forma, a integração de atividades de extensão no fazer acadêmico das universidades ganhou o *status* de atividades opcionais.

Pelo fato de haver inúmeros conceitos e práticas de extensão nas IES e isto acarretar grandes problemas para estas instituições fez com que o FORPROEX publicasse em 2012 um referencial político para o campo da extensão intitulado ‘Política Nacional de Extensão Universitária’, e pelas instituições superiores comunitárias em 2013, dos ‘Referenciais para a Construção de uma Política Nacional de Extensão das Instituições Superiores Comunitárias Brasileiras’ (BRASIL, 2018b).

O PNE 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em vigor, reafirma a mesma intencionalidade do PNE que o antecedeu, ou seja, a de inserir no PPC no mínimo 10% (dez por cento) da carga horária do curso em atividades de extensão.

A Meta 12 do PNE vigente evidencia a vontade do legislador em

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, anexo)

Para que esta Meta seja alcançada no período de vigência do plano foram traçadas 20 estratégias, dentre elas a Estratégia 12.7 que visa a “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, anexo).

Nota-se que o segundo PNE também não detalha com relação as atividades de extensão, tais como: o que é considerado extensão, de que forma ela pode ser desenvolvida nas instituições, o que são consideradas atividades de extensão, entre outros questionamentos. Até então não havia a concepção oficial de extensão no Brasil, esta realidade somente é modificada com a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 que será abordada a seguir.

### 2.4.3 O Marco Regulatório da Extensão do Brasil

A Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 é considerada pelo CNE o Marco Regulatório da Extensão no Brasil. Ela disponibiliza um histórico de construção coletiva em torno da temática e propicia uma unificação do entendimento do significado da extensão brasileira.

O Marco Regulatório iniciou a sua ‘gestação’ a partir da constituição da Portaria CNE/CES nº 1 que instituiu uma comissão com a atribuição de estudar e conceber o Marco Regulatório para a Extensão na educação superior brasileira, na forma desta Resolução, pioneira sobre esta temática (BRASIL, 2018b).

A comissão procurou obter informações gerais que pudessem dar subsídios que permitissem a construção de um panorama nacional sobre a prática extensionista na IES, então, decidiu-se criar uma subcomissão de apoio aos trabalhos da comissão, que proporcionasse capilaridade para a discussão da extensão nas instituições (BRASIL, 2018b).

Esta subcomissão foi composta por representantes dos diferentes fóruns nacionais de extensão já existente, dos segmentos público, comunitário e particular (BRASIL, 2018b).

Os trabalhos das comissões tiveram início em 6 de abril de 2017. Os meses seguintes foram de muito trabalho para os representantes dos fóruns de extensão, houve encontros nacionais de cada fórum sob a liderança de seus presidentes com o intuito de avaliar a primeira minuta do marco da extensão (BRASIL, 2018b).

A partir desta minuta, foram difundidas informações para setores estratégicos das IES, isto veio a favorecer a coleta de importantes contribuições teóricas para a elaboração do Marco da Extensão bem como colaborou para o detalhamento operacional das atividades de extensão que viriam a orientar as políticas institucionais no campo da extensão (BRASIL, 2018b).

Um ano e meio após o início dos trabalhos, o CNE realiza a primeira audiência pública nacional sobre políticas gerais de extensão nas IES no âmbito dos sistemas de ensino brasileiros. Na ocasião, foram convidadas diversas representações do campo da extensão, tais como: gestores de instituições de ensino, coordenadores, professores, estudantes, associações de mantenedores, associações de instituições de ensino coordenadoras, professores, estudantes, associações de mantenedores e associações de instituições de ensino (BRASIL, 2018b).

A Resolução nº 7, o Marco Regulatório da Extensão, pioneira na história da extensão brasileira, apresenta “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, 2018a, Art. 1º).

As Diretrizes visam a regulamentar as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação “na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, [...] de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) [...]” (BRASIL, 2018a, Art. 1º).

A Resolução menciona que

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018a, Art. 3º).

No art. 4º ela reforça a estratégia 12.7, da Meta 12 do PNE, ao informar que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018a, Art. 4º).

A seguir estão dispostos os artigos que estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

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, 2018a, Art. 5º).

O artigo 6º complementa a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável; II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade; III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena; IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa; V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural; VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação; VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira (BRASIL, 2018a, Art. 6º).

O Marco Regulatório da Extensão inaugura um capítulo, que até pouco tempo era somente abordado nos fóruns de extensão, a avaliação da extensão.

Cabe aqui abordar o pioneirismo do FORPROEX quando instituiu, dentre outras comissões, a ‘Comissão Permanente de Avaliação da Extensão’ cuja competência principal tem sido levantar as práticas e provocar discussões referentes à avaliação da extensão brasileira (FORPROEX, 2001b; NOGUEIRA *et al*, 2013).

Desde 1991, no encontro do V FORPROEX, mencionava-se a necessidade de trabalhar sobre a avaliação e a constituição de indicadores que pudessem avaliar a extensão e consequentemente possibilitar o aperfeiçoamento das práticas extensionistas. O encontro indicou ainda que a definição de indicadores de diagnóstico contribuiria para que a extensão não ficasse marginalizada dos processos de avaliação acadêmica por falta de medição (FORPROEX, 2001).

Para Nogueira (2013, p.76) as IES não devem deixar de lado “um processo de investigação que possa determinar se as atividades que desenvolve alcançam ou não os resultados esperados [...]”. Eles devem se questionar até que ponto os projetos devolvidos causam modificações nas atividades que se dedicam a executar, se apresentam resultados e se são significativos (NOGUEIRA *et al*, 2013).

Após anos de trabalhos da Comissão de Avaliação do FORPROEX e inúmeros debates e discussões referentes à avaliação da extensão, houve recentemente a inclusão desta temática

no Marco Regulatório da Extensão. O Marco salienta que as IES necessitam preocupar-se com a auto avaliação e a avaliação externa *in loco*, com reflexos na avaliação da instituição de ensino

A auto avaliação deve se dar de forma crítica e continuamente, “que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais” (BRASIL, 2018a Art. 10).

Já a avaliação externa *in loco* institucional e dos cursos será realizada pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Esta avaliação terá reflexos institucionais quando “considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e reconhecimento das IESs, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES)” (BRASIL, 2018a, Art. 12).

Esta avaliação levará em conta os seguintes itens para a avaliação institucional:

I - a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos; II - a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior; III - os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação.

Parágrafo único. aos estudantes, deverá ser permitido participar de quaisquer atividades de extensão, mantidas pelas instituições de ensino superior, respeitados os eventuais pré-requisitos especificados nas normas pertinentes (BRASIL, 2018a, Art. 12).

Em se tratando de avaliação institucional a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)/Brasil indicou no documento ‘Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil’, que o Brasil necessita aperfeiçoar seu sistema de avaliação do ensino superior (OCDE, 2018).

Há poucos incentivos para as instituições [...] desenvolverem sistemas internos sólidos para garantia de qualidade que vão além dos requisitos mínimos impostos pela legislação, ou para promover a melhoria da qualidade internamente de forma contínua. Entrevistas conduzidas pela equipe de revisão da OCDE em várias instituições sugerem que as Comissões Internas

de Avaliação (CPAs) se concentrem principalmente em garantir o cumprimento das regras do SINAES e entrega de dados ao INEP, em vez de desenvolver sistemas internos de qualidade adaptados às necessidades institucionais ou promover inovações e melhorias de qualidade. Isso contrasta com a situação em muitos países europeus e nos Estados Unidos, onde a revisão institucional e a avaliação dos procedimentos internos de qualidade formam o núcleo das práticas externas de garantia de qualidade (OCDE, 2018, p. 41).

Sendo assim, ao se compreender que a extensão deve estar incluída na avaliação institucional e a avaliação institucional precisa ser aprimorada, segundo o relatório da OCDE/Brasil então, acredita-se, que a avaliação institucional nos moldes do Marco Regulatório pode gerar significativas contribuições para o aprimoramento da qualidade do ensino superior no Brasil.

Os artigos 14 até 16, do Marco Regulatório, regulamentam de que forma as atividades de extensão devem ser documentadas, registradas e apresentadas nos cursos de graduação:

Art. 14 Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação. Art. 15 As atividades de extensão devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão, devidamente registrados, documentados e analisados, de forma que seja possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados. Parágrafo único. As atividades de extensão devem ser sistematizadas e acompanhadas, com o adequado assentamento, além de registradas, fomentadas e avaliadas por instâncias administrativas institucionais, devidamente estabelecidas, em regimento próprio. Art. 16 As atividades de extensão devem ser também adequadamente registradas na documentação dos estudantes como forma de seu reconhecimento formativo (BRASIL, 2018a).

Ao se evidenciar as entranhas deste documento é possível perceber o grande passo dado para a institucionalização da extensão no Brasil e o quanto ainda haverá de se caminhar para a sua adequação.

Apresentada a visão geral da extensão brasileira, descortina-se no capítulo abaixo o papel do currículo com as suas abordagens e impactos na formação do discente.

## 2.5 CURRÍCULO

De maneira simplista a definição de currículo parece evidente, é o que o aluno estuda ou então se fosse perguntado a um leigo ele provavelmente descreveria o currículo como a relação de matérias estudadas pelos alunos de determinado nível de ensino. No entanto, quando analisado mais de perto é possível descortinar suas origens, implicações e os agentes envolvidos. Ao perceber os aspectos que o currículo condiciona e àqueles por ele condicionados é possível dar-se conta que nesse conceito se cruzam dimensões que envolvem dilemas e situações que requerem uma investigação mais aprofundada (BIANCHI, 2001; SACRISTÁN, 2013).

### 2.5.1 As origens do currículo

A etimologia básica de currículo deriva da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso, pista de corrida (ou carro de corrida). Com isso, Goodson (2010, p. 31) complementa que “As implicações etimológicas são que, [...] o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado”.

Essa denominação, em nosso idioma pode assumir dois sentidos: de um lado, refere-se ao percurso ou decorrer de uma vida profissional, é aquilo que denominamos de *curriculum vitae*. Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante, são os conteúdos desse percurso, sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender, e/ou superar e em que ordenamento deverá cumpri-lo (MACEDO, 2007; SACRISTÁN, 2013).

Na Idade Média, o currículo era composto de conhecimentos classificados como *trivium* composto de três caminhos ou disciplinas: gramática, retórica e dialética, e do *quadrivium*, que possuía quatro vias: astronomia, geometria, aritmética e música. As sete artes mencionadas constituíram a primeira organização do conhecimento, tendo estas, perdurado durante séculos nas universidades europeias. Nesta época, o currículo era definido como um plano formal de organizar a aprendizagem num contexto organizacional. Sendo também, um conjunto de conteúdos a ensinar, organizados por disciplinas, temas ou áreas de estudo (PACHECO, 2005; SACRISTÁN, 2013).

Pacheco (2005) compartilha que a utilização dicionarizada do termo currículo com sentido de um curso, mais precisamente de um curso regular de estudos numa escola ou numa



universidade, surgiu pela primeira vez em 1663. Este sentido se impõe ao vocábulo educacional, conforme nos demonstra Jackson (2005 *apud* PACHECO, 1992, p. 5):

a definição do dicionário torna evidente que, por volta da metade do século XIX, o uso comum da palavra, significando apenas um curso de estudos, estava mais ou menos estabelecido e era aplicado rotineiramente não só às disciplinas estudadas nas escolas politécnicas e nas universidades, mas também aos níveis pré-universitários de instrução.

Originalmente, o currículo tinha o significado de território demarcado e delimitado do conhecimento que correspondia aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir. Referia-se ao plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores e alunos. Em tese, tudo que se sabe pode ser ensinado e aprendido. O currículo a ser ensinado pelos professores é uma seleção organizada de conteúdo a ser aprendido pelos alunos que farão isso através da prática didática do professor no decorrer da escolaridade (SACRISTÀN, 2013).

Com a chegada do século XX, o uso do referido vocábulo passou a ser amplamente utilizado devido à influência da literatura educacional americana. Os Estados Unidos estavam preocupados com a manutenção de sua identidade nacional visto que estava em curso no país sucessivas ondas migratórias e havia um processo crescente de industrialização e urbanização (SILVA, 2007). “Foram talvez, as condições associadas com a institucionalização da educação das massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos como um campo profissional especializado” (SILVA, 2007, p.22).

É com este pano de fundo que Franklin John Bobbit, em 1918, escreve o livro ‘*The curriculum*’, que seria considerado um marco dos estudos especializados em currículo e fazendo parte do rol de teóricos tradicionais que viriam a desenvolver estudos sobre currículo (PACHECO, 2005). Bobbit (1924 *apud* PACHECO, 2005, p. 8) define que “a educação é essencialmente para vida adulta, não para a vida infantil. A sua reponsabilidade fundamental é preparar para os cinquenta anos da vida adulta e não para os vinte anos de infância e adolescência”.

Silva (2007) expõe que o modelo institucional da concepção de currículo de Bobbit é a fábrica, e sua inspiração foi a administração científica de Frederick W. Taylor. Nesse modelo concebido por Bobbit, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. O discurso curricular é supostamente: “[...] a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos

para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2007, p. 12). Esta orientação constituiu uma das vertentes dominantes nos Estados Unidos até o final do século XX.

Já no Brasil, as origens históricas do pensamento curricular remontam aos anos 1920 e 1930, período em que o Brasil sofreu profundas transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas. Nessa época, os currículos refletiam as ideias propostas por autores americanos, no entanto, houve um movimento intitulado Escola Nova que buscou superar limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e enciclopédica e promoveu uma renovação educacional que se tornou um marco na história da educação brasileira (MOREIRA, 1990).

Ultimamente tem sido observado o delineamento de uma deslocação da lógica que organiza o currículo como conhecimento acumulado para um olhar baseado na natureza da aprendizagem individual. No entanto, não se pode deixar de lado que alternativas baseadas na identificação do currículo com atividades ou as experiências de ensino e de aprendizagem se ateve a determinadas comunidades acadêmicas, não tem sido assimilada pelo senso comum (BIANCHI, 2001).

A concepção tradicional de currículo tem sido muito discutida, nas últimas décadas, por ser considerada insuficiente ou inadequada por desconsiderar aspectos importantes da organização das atividades educativas, tais como: poder, sociedade e cultura (BIANCHI, 2001).

O termo currículo foi adquirindo através dos tempos sentidos diversos em diferentes épocas e lugares. Há ausência de consenso na literatura especializada, sendo por vezes conflituosa. Bianchi (2001, p. 38) acredita que:

Uma noção adequada de currículo tem na base a constatação da intencionalidade como característica fundamental da educação. Por isso, uma das dimensões básicas do currículo reside exatamente nas intenções educativas que se quer concretizar, nos resultados que se quer alcançar com o desenvolvimento de atividades educativas ou, pelo menos, na definição da direção em que se pretende progredir.

Nesta perspectiva, pretende-se em seguida, trazer à luz algumas teorias sobre currículo de forma a provocar à reflexão assuntos referentes a alguns signos de realidade capturados por teóricos do tema.

### 2.5.2 Noções de Teorias sobre Currículo

Professores de todas as épocas, de uma forma ou outra tiveram envolvimento com o currículo (SILVA, 2007). Sacristàn (2013) acredita que ele não é um recipiente neutro de conteúdo, há de se considerar o caminho que existe entre a cultura constituída pelos especialistas elaboradores do currículo e a recepção desses saberes pelos alunos. O autor ainda menciona que o caminho é formado por agentes culturais mediadores: os professores, os livros didáticos e demais materiais didáticos. O fruto dessas interações é o conhecimento repassado aos alunos.

Diferentes concepções de currículo surgiram ao longo da História. Para Silva (2006) a riqueza dos estudos dessas concepções tem origem no seu caráter conflitante, desta forma fazem-se necessários estudos e debates que elucidem os seus pressupostos de forma a “[...] evitarem-se riscos de adesão às propostas aparentemente neutras e consensuais” (SILVA, 2006, p.1).

Goodson (1995) chama a atenção para o fato da teoria curricular e o estudo sobre o currículo estarem intimamente ligados já que os estudos se alimentam da teoria, e esta por sua vez norteia as tendências e intenções do estudo sobre o currículo.

Silva (2006) ainda aponta que conhecer as diversas vertentes teóricas sobre o campo do currículo possibilita ampliar os saberes de seus desdobramentos para a prática pedagógica e ainda permite diálogos possíveis entre as diferentes tendências. O currículo é concebido uma *práxis*, não um objeto estático, analisá-los de forma concreta significa considerá-los no contexto em que se apresentam.

O significado da teoria curricular precisa ser visto e confrontado com o currículo existente nas escolas, Goodson (1995, 49) chama a atenção para teóricos curriculares de uma época que se preocupou, acima de tudo, com o “mergulhar na ação, e não na teoria. Acreditaram que seu agir era fundamental e duradouro. A análise do que já existia nas escolas era, portanto, mera arqueologia”.

As Teorias Curriculares são abordadas por vários autores e de diversas formas. O discurso a seguir abordará algumas das Teorias sobre Currículo organizadas conforme Silva (2007). O autor resume as Teorias Curriculares em três categorias: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas. O quadro 2 demonstra os conceitos enfatizados em cada categoria respectivamente.

Quadro 2 - Assuntos enfatizados por cada teoria curricular.

Conceitos Curriculares		
Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: Adaptado de Silva (2007)

O Quadro 2 apresentou um panorama das teorias curriculares existentes que podem ser utilizadas na construção curricular dos cursos de graduação. Segue-se para o detalhamento do modelo curricular dos Institutos Federais.

### 2.5.3 O desenho curricular da Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais

Como princípio em sua proposta política pedagógica inovadora os Institutos Federais devem ofertar educação básica, prioritariamente em cursos do ensino médio integrado à educação média de nível técnico, o ensino técnico geral, as graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados em áreas nas quais a tecnologia são componentes fundamentais. Estão presentes também os programas de pós-graduação *latu e stricto sensu* sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores (PACHECO, 2010).

Pacheco (2010) indica que a transversalidade e verticalização são aspectos que colaboram para a individualidade do desenho curricular nas ofertas educativas dos IF. A transversalidade pode ser compreendida como forma de se organizar o trabalho didático, faz referência ao diálogo entre educação e tecnologia, ou seja, a tecnologia é um tema transversal, está presente no ensino, na pesquisa e na extensão e perpassa os níveis de ensino ofertados (PACHECO, 2010).

Dentre as finalidades e características elencadas na Lei nº 11.892, no artigo 6º está a de “III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008).

A verticalização compreende uma forma de organização curricular que possibilita um diálogo rico e diversificado entre as formações, implica o reconhecimento de fluxos que permitem a elaboração de itinerários de formação entre os diferentes cursos da EPT: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação (PACHECO, 2010).

Pode-se perceber que as propostas curriculares e de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) percorrem características existentes na própria lei de criação dos Institutos Federais, no entanto, existem outras obrigatoriedades estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia que devem ser levadas em consideração.

As orientações contidas na Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002, artigo 2º, mostram que os cursos superiores de tecnologia devem “VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos” (BRASIL, 2002).

Além disso, o artigo 6º orienta que:

Art. 6 - A organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, o qual define a identidade do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade.

§ 1º A organização curricular compreenderá as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia.

§ 2º Quando o perfil profissional de conclusão e a organização curricular incluírem competências profissionais de distintas áreas, o curso deverá ser classificado na área profissional predominante (BRASIL, 2002).

Nas informações apresentadas até o momento, ficou patente que a interdisciplinaridade se apresenta como princípio pedagógico presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico de nível médio e dos cursos superiores de tecnologia, bem como norteia a

construção curricular dos cursos do IFSC em todos os níveis. Desta forma apresenta-se a necessidade se dar atenção a esta temática (BRASIL, 2006; 2012).

#### 2.5.3.1 Questões referentes à interdisciplinaridade

O movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa em meados da década de 1960 no momento que apareceram movimentos estudantis reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola. No Brasil, os estudos referentes à interdisciplinaridade surgiram na década de 1970 (FAZENDA, 2008).

O termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros acarretados por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar. A Ciência, por sua vez, foi influenciada pelo modelo de trabalho fragmentado originado dos sistemas de produção da sociedade capitalista, na qual faz separação entre o trabalho intelectual e manual, e entre teoria e prática (SANTOMÉ, 1998).

A hierarquização e a falta de comunicação democrática entre as estruturas de produção capitalista também contribuíram para um modelo educacional que reflete esta prática cujos aspectos são abordados nas teorias curriculares de Bobbitt e Tyler (SANTOMÉ, 1998).

Detectada a problemática, surgem propostas para oferecer alternativas aos modos de produzir ciência clássica, disponibilizando formas de investigação científica que atendam de maneira mais ampla a compreensão dos fatos e dos fenômenos considerando a sua complexidade. Os conceitos atribuídos ao termo interdisciplinaridade não são únicos e aceitos de forma unânime entre os estudiosos. Eles têm se mostrado como representantes de movimentos que expressam a fragmentação do conhecimento (BICALHO e OLIVEIRA, 2011).

Entretanto, nota-se um fenômeno curioso, mesmo não havendo um conceito estável de interdisciplinaridade esta palavra é amplamente usada e aplicada em vários contextos (POMBO, 2008).

Em uma visão epistemológica do vocábulo ‘disciplina’ Morin (2002) apresenta como sendo:

uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Apesar de estar englobada num conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à

autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias (MORIN, 2002, p. 37).

Existe interdisciplinaridade com a ocorrência de intercâmbios e enriquecimentos mútuos entre as disciplinas, permite vencer o isolamento e a independência das disciplinas e superar a distância entre a universidade e a sociedade (JUPIASSÚ, 1976). Desta forma, Japiassu e Marcondes (1993) definem o conceito interdisciplinaridade com sendo um

método de pesquisa e de ensino susceptível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa (JAPIASSU; MARCONDES, 1993, p. 136).

Ao se referir ao vocábulo ‘interdisciplinaridade’ Pombo (2003, p. 15) atribui ao prefixo ‘inter’ o papel de fazer “valer os valores da convergência, da complementaridade, do cruzamento [...]”, e acrescenta que “para lá de todas as diferenças e disparidades, a interdisciplinaridade é uma palavra que persiste, resiste, reaparece. O que significa que nela e por ela algo de importante se procura pensar”.

Na visão de Lück (2001, p. 64),

a Interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade.

Para Santomé (2008) quando se analisa as interações entre as disciplinas evidencia-se que existem vários modelos para estabelecê-las. O intercâmbio interdisciplinar pode ser promovido pela ocorrência de diversos fatores já que as disciplinas são sensíveis a diversas variáveis.

Estas variáveis podem ser dos tipos: espacial – onde disciplinas operam no mesmo espaço físico com professores de diferentes especialidades, as temporais - especialidades que

convergem em um determinado momento visando à solução de um problema concreto em regime de colaboração, econômicas – como forma de enfrentar a falta de recursos econômicos, com a reunião de várias áreas/disciplinas para compartilharem projetos de trabalho dentre outros (SANTOMÉ, 1998).

Desta forma, a interdisciplinaridade mostra-se uma alternativa inovadora sendo capaz de favorecer a integração curricular estimulando a reorganização de diversas áreas do conhecimento e propiciando a seleção e organização de conteúdos curriculares com a utilização de métodos alternativos de ensino e aprendizagem.



### 3 CONTEXTO ORGANIZACIONAL PESQUISADO

O IFSC é o desdobramento através dos anos da Escola de Aprendizes Artífices, nascida em 1909 com o objetivo de proporcionar formação às classes menos favorecidas da sociedade. Começou a funcionar em 1910 e de lá para cá passou por diversas denominações, conforme apresentadas nas Figuras 2 e 3.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. É uma instituição pública, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) cuja finalidade é ofertar formação e qualificação em diversas áreas, níveis e modalidades de ensino, realizando pesquisa e extensão (IFSC, 2020).

É composta por 22 câmpus, um centro de referência, um polo de inovação, além da reitoria, localizada em Florianópolis. Tem a missão “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural”, imbuído por valores de compromisso social, democracia, ética, equidade, inovação, qualidade, respeito e sustentabilidade (IFSC, 2020, p. 44).

Figura 2 - Linha do tempo IFSC, de 1909 a 2002.



Fonte: PDI 2020 – 2024 (IFSC, 2020).

Desde a sua criação até 2002 o IFSC passou por 5 (cinco) denominações, a primeira expansão deu-se em 1988 com a criação do Câmpus São José.

Figura 3 - Linha do tempo IFSC, de 2006 a 2019.



Fonte: PDI 2020 – 2024 (IFSC, 2020).

A partir de 2006 houve grande expansão, com a criação dos Câmpus Chapecó, Joinville e Florianópolis-Continente. As últimas unidades da expansão deram-se em 2015 com a inauguração dos Câmpus São Carlos, Tubarão e São Lourenço do Oeste.

A extensão origina-se no início da década de 1940, enquanto chamava-se Liceu Industrial de Santa Catarina, com a prestação de serviços à comunidade, principalmente de tipografia para clientes como os Correios e Telégrafos e Colégios particulares de Florianópolis, (ALMEIDA, 2010).

A partir de 1968, com a mudança para Escola Técnica Federal de SC (ETFSC), a extensão continuava em caráter de prestação de serviços à comunidade, no entanto, foi a partir da criação da Fundação do Ensino Técnico de Santa Catarina (FETESC), em fevereiro de 1988, que houve a regulação do processo de prestação de serviços desenvolvidos pela ETFSC. A fundação viabilizou a realização de grandes projetos e auxiliou o dia a dia da escola visto que havia abundância de recursos financeiros naquela época (ALMEIDA, 2010).

No início dos anos 1990 foram realizados cursos de qualificação em parcerias e convênios com diversas instituições, que eram consideradas à época como atividades de extensão. Já na época do então Centro Federal de Educação de SC (CEFET-SC) muitas parcerias foram concretizadas com as prefeituras para a realização de cursos, elas funcionaram como embriões de alguns cursos existentes no IFSC. Estas parcerias previam que cabia às prefeituras o fornecimento de espaço físico e professores para a realização dos cursos, e o CEFET-SC ficava à cargo do conteúdo dos cursos, a seleção dos alunos e a certificação (ALMEIDA, 2010; KUBA, 2018).

Alguns projetos de extensão persistem ao longo do tempo, o projeto ‘Motivando o teatro na ETFSC’, criado em março de 1995, o grupo de teatro Boca de Siri, criado em 2001, e a Orquestra Experimental do CEFET-SC. Estes projetos são administrados pela Coordenadoria de Artes do Câmpus Florianópolis. Ainda em 2001 a forma de extensão predominante era a prestação de serviços à comunidade (ALMEIDA, 2010; KUBA, 2018).

Em 2008, o CEFET SC transforma-se em Instituto Federal de Santa Catarina, a extensão ganha *status* de indissociável ao ensino e à pesquisa. Com o advento da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, a extensão apresenta-se na educação profissional articulada com o mundo do trabalho e os segmentos sociais. A extensão desenvolveu-se por meio de parcerias com fundações de apoio e UFSC. Em 2018 com a Resolução CONSUP/IFSC nº 61, o aluno é colocado como protagonista da extensão, abrindo-se um novo capítulo na história da extensão (KUBA, 2018; IFSC, 2016b).

A estrutura administrativa e de gestão dos cursos de graduação do IFSC é formada por uma Coordenadoria de Curso, pelo Colegiado do Curso e o Núcleo Docente Estruturante (NDE).

O Regimento Interno (RI) de cada câmpus determina as atribuições e os deveres das Coordenadorias dos Cursos de Graduação e dos Colegiados de Curso, sendo que cada curso possui uma Coordenadoria e um Colegiado do Curso (IFSC, 2019b).

É comum dentre todos os Regimentos Internos que as Coordenadorias dos Cursos, dentre outras competências, devem estar envolvidas com atividades referentes ao projeto pedagógico e ao currículo do curso de graduação (IFSC, 2019b).

No IFSC, a definição, os objetivos, a composição e o funcionamento dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) estão estabelecidos na Resolução CEPE/IFSC nº 12, de 16 de março de 2017 (IFSC, 2017a).

Art. 1º O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Parágrafo único. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) possui caráter consultivo e propositivo (IFSC, 2017a, Art. 1º).

No artigo 2º da Resolução CEPE/IFSC nº 12 de 2017 são enumeradas as atribuições dos NDEs dos cursos de graduação:

I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso; II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mundo do trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso; IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação; V - avaliar e atualizar periodicamente o projeto pedagógico do curso; VI - conduzir os trabalhos de reestruturação curricular, para aprovação no Colegiado de Curso, sempre que necessário. Parágrafo único. As proposições do Núcleo Estruturante serão submetidas à apreciação e deliberação do Colegiado do Curso.

Os NDEs dos cursos de graduação do IFSC são compostos por 5 (cinco) professores do corpo docente do curso, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos docentes devem possuir pós graduação *stricto sensu*, precisam ser professores servidores do IFSC (IFSC, 2017a). O art. 3º, parágrafo único, abre a possibilidade para a “participação de técnico-administrativo em educação pertencente ao quadro permanente de pessoal do IFSC, a ser indicado pelo colegiado do curso” (IFSC, 2017a, Art. 3º).

Os membros do NDE do IFSC serão indicados pelo Colegiado do Curso para um mandato de 3 (três) anos, no entanto, “deve-se garantir a renovação parcial dos seus membros, mantendo-se pelo menos dois membros do NDE atual, de forma a assegurar a continuidade do processo de acompanhamento do curso” (IFSC, 2017a).

Quanto ao funcionamento, o NDE de cada curso do IFSC tem a previsão de reuniões ordinárias duas vezes por semestre, no entanto, há a possibilidade de reuniões extraordinárias desde que sejam convocadas pelo presidente do Núcleo. O membro que faltar a duas reuniões consecutivas perderá o mandato, a menos que apresente justificativa e estas sejam aceitas pelo Colegiado do Curso (IFSC, 2017a).

O artigo 10 ressalta algumas questões referentes à gestão deste grupo, desta forma: “§1º O NDE somente reunir-se-á com a presença mínima de 60% de seus membros. §2º Não havendo quórum uma nova reunião deverá ser agendada pelo presidente. §3º A cada reunião lavrar-se-á uma ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros presentes” (IFSC, 2017a, Art. 10).

O PDI vigente apresenta a concepção de currículo institucional em consonância com o princípio da inclusão, que acolhe as diferenças sociais valorizando as especificidades regionais. Deve ser atualizado constantemente e contextualizado para a realidade, favorecendo a formação de sujeitos críticos, partícipes da construção do seu próprio conhecimento. Tem características de um currículo interdisciplinar que promove a interação dos saberes com a intenção de subjugar a fragmentação do conhecimento das diversas áreas do conhecimento e concebe o aluno como um todo (IFSC, 2020).

Desde 2016 o IFSC possui o SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) que é uma plataforma com vários módulos de gestão de atividades acadêmicas. Dentre eles o módulo do discente, dos docentes e do registro acadêmico. O sistema também permite o acesso a outros sistemas de gestão de atividades institucionais administrativas, que pode ser ilustrado nas Figuras 4 e 5.

No módulo docente desta plataforma são registrados os planos de ensino das disciplinas, avaliação dos alunos, compartilhamento de documentos, dentre outras funcionalidades.

Figura 4 - Tela inicial do SIGAA.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA  
**SIGAA**  
 Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

Florianópolis, 05 de Outubro de 2020

Acessível para Deficientes visuais

**ENTRAR NO SISTEMA**

**ACADÊMICO**  
 ENSINO  
 EXTENSÃO  
 CURSOS  
 PESQUISA  
 PÓS-GRADUAÇÃO  
 STRICTO SENSU  
 LATO SENSU  
 OUVIDORIA

**Docentes**  
 Acesse as páginas públicas dos docentes do IFSC.

**Autenticação de Documentos**  
 Efetue a autenticação dos documentos emitidos pelo SIGAA.

**Chefes, Coordenações e Diretores**  
 Consulte os coordenadores de curso e diretores de unidade.

**Lista de Câmpus**  
 Conheça a lista de câmpus do IFSC.

**Departamentos**  
 Conheça os departamentos do IFSC.

SIGAA | DTIC - Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação - (48) 3877-9000 | © IFSC | appdocker5-srv1.appdocker5-inst1v3.8.1.441 05/10/2020 09:14

Fonte: IFSC (2020)

O SIGAA possui acesso público com informações disponíveis na tela inicial. Já o acesso privado é realizado mediante a inserção da identificação e a senha do servidor.

Figura 5 - Módulos de gestão disponíveis no SIGAA.

IFSC - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

A+ A- Tempo de Sessão: 01:30 SAIR

GLEICY CORREA NUNES MARQUES *Alterar vínculo*  
 COORDENADORIA DE GESTÃO DE PESSOAS - CTE (11.01.12.04)

Módulos Alterar senha Ajuda

**MENU PRINCIPAL**

Médio e Técnico	Pronatec	Acadêmico	Lato Sensu	Stricto Sensu
Pesquisa	Extensão	Monitoria	Ensino a Distância	Assistência ao Estudante
Ouvidoria	Ambientes Virtuais	Produção Intelectual	Biblioteca	Diplomas
Central de Estágios	Administração do Sistema	Processo Seletivo - Cadastramento	Avaliação Institucional	

**PORTAIS**

Portal do Docente	Portal do Discente	Portal Coord. Lato Sensu
Portal Coord. Stricto Sensu	Portal Coord. Graduação	Portal do Conced. de Estágio
Portal TAE (Pesquisa)		

**OUTROS SISTEMAS**

Administrativo (SIPAC)	Recursos Humanos (SIGRH)	SIGAdmin
------------------------	--------------------------	----------

SIGAA | DTIC - Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação - (48) 3877-9000 | © IFSC | appdocker5-srv1.appdocker5-inst1 - v3.8.1.441 05/10/2020 09:55

Fonte: IFSC (2020).

O acesso aos módulos depende das atividades desempenhadas pelo servidor, os privilégios são inseridos no sistema mediante solicitação da chefia imediata ao qual o servidor está lotado.

As atividades de extensão são submetidas, avaliadas e registradas no módulo SIGAA-Extensão. Depois de finalizadas, elas ficam disponíveis na íntegra para consulta da comunidade interna. Já a comunidade externa tem acesso ao resumo e ao contato do proponente. A plataforma permite acesso e emissão do certificado digital do participante da atividade de extensão a qualquer tempo, conforme exemplificado na Figura 6.

Figura 6 - Modelo de certificado digital gerado pelo SIGAA-Extensão.



Fonte: IFSC (2020).

Ao apresentar a instituição em que foi realizada a pesquisa segue-se a abordagem resumida da curricularização da extensão no IFSC.

### 3.1 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO IFSC

O IFSC, que faz parte do FORPROEX, deu os primeiros passos para a curricularização da extensão para se adequar à legislação com Resolução CONSUP/IFSC nº 35, de 23 de setembro de 2015, sendo esta substituída pela Resolução CONSUP/IFSC nº 40, de 29 de agosto de 2016 (IFSC, 2015; IFSC, 2016a).

A Resolução CONSUP/IFSC nº 40/2016 aprova as diretrizes para inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação do IFSC e dá outras providências.

Art. 2º A extensão é entendida como um processo educativo, cultural, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre o IFSC e a sociedade de forma indissociável ao ensino e à pesquisa.

Parágrafo único. As atividades de extensão devem promover a transformação social no entorno dos Câmpus do IFSC envolvendo servidores e discentes por meio de programas, projetos, cursos, eventos ou produtos (IFSC, 2016a, Art. 2º).

A Resolução ainda acrescenta que:

Art. 3º Para fins de curricularização, a critério dos cursos de graduação do IFSC, a extensão pode ser distribuída no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC):

I. como parte de componentes curriculares não específicos de extensão; II. como unidades curriculares específicas de extensão; III. como composição dos itens I e II.

§1º As atividades de extensão desenvolvidas deverão estar em acordo com a regulamentação de extensão vigente do IFSC, garantindo assim seu registro na pró-reitoria e diretoria de extensão (PROEX/DIREX) e consequente inclusão em histórico escolar.

§2º As atividades de extensão desenvolvidas conforme inciso II poderá ser executada somente na forma de programas ou projetos (IFSC, 2016a, Art. 3º).

Em orientações dispostas na Resolução CONSUP nº 61, de 12 de dezembro de 2016, as atividades de extensão são regulamentadas bem como traçados seus objetivos e princípios concebidos pela instituição.

Art. 4º As atividades de extensão têm como objetivos: I) constituir-se enquanto espaço possível à troca de saberes, conhecimentos e experiências; II) promover interação dialógica entre a sociedade, os servidores e os discentes; III) integrar o ensino e a pesquisa às demandas da sociedade; IV) construir soluções atreladas às demandas da sociedade; V) colaborar com a formação integral do cidadão para além da prática acadêmica, desenvolvendo principalmente consciência social, artística, cultural, ambiental e política; VI) auxiliar no desenvolvimento regional sustentável em todas as suas dimensões; VII) articular políticas que oportunizem o acesso à educação estabelecendo mecanismos de inclusão; VIII) promover a autorreflexão institucional possibilitando revisão das práticas formativas (IFSC, 2016b, Art.4º).



Quando se trata de princípios da extensão, a Resolução nº 61/CONSUP estabelece no artigo 5º devem contemplar:

I) impacto e transformação social a partir da educação; II) desenvolvimento integral do discente; III) aproximação contínua dos extensionistas com o mundo do trabalho; IV) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; V) inserção socioprofissional discente; VI) responsabilidade socioambiental dos extensionistas; VII) interdisciplinaridade; VIII) contribuição à superação das desigualdades sociais e ao desenvolvimento regional; [...] (IFSC, 2016b, Art. 5º).

O IFSC concebe tipos de atividades de extensão na forma de Programa, Projeto, Curso, Evento, Produto, abaixo definidos:

I) Programa: um conjunto integrado de pelo menos dois projetos e outras atividades de extensão, de caráter contínuo, regular, multidisciplinar e indissociável à pesquisa e ao ensino, com a participação de discentes, servidores e da comunidade externa, alinhado ao Planejamento Estratégico do IFSC.

II) Projeto (carga horária mínima de 40 horas): iniciativas processuais, coerentes e contínuas que, articuladas, visam ao cumprimento de objeto único em prazo determinado, vinculado ou não a Programa, com delimitação teórica e detalhamento de recursos necessários à execução. Deve conter objetivos geral e específicos, claros e tangíveis, indissociáveis da pesquisa e do ensino, com a atuação de discentes e servidores e a participação da comunidade externa, alinhados ao Planejamento Estratégico do IFSC.

III) Curso (carga horária máxima de 160 horas): atividade pedagógica de caráter teórico e prático, de oferta não periódica, presencial ou a distância, com objetivos, carga horária, ementa, cronograma e critérios de avaliação definidos em formulário próprio disponibilizado pela Diretoria de Extensão. Deve ser indissociável da pesquisa e do ensino, com a atuação de discentes e servidores e a participação da comunidade externa, alinhado ao Planejamento Estratégico do IFSC. Alunos IFSC podem atuar ativamente nos cursos de extensão, sempre sob orientação [...];

IV) Evento (carga horária máxima de 40 horas distribuídas em até sete dias consecutivos): é a atividade de extensão menos complexa, pontual, que preferencialmente deve estar contida em planejamento de atividades maiores como o projeto, visando promover e divulgar mutuamente conhecimentos produzidos no processo de aprendizagem, com a atuação de discentes e servidores e a participação da comunidade externa.

V) Produto: é a atividade que se caracteriza por ser decorrente do fazer extensionista, sempre resultado de uma outra atividade de extensão com registro institucional (IFSC, 2016b, Art. 6º).

Para finalizar os tipos de atividades de extensão, há o esclarecimento que “na proposição de prestação de serviços, pretendido como extensão, admite-se apenas o tipo

‘projeto’, a proposta deverá atender às exigências desta resolução e às normas específicas que regulam a matéria” (IFSC, 2016b, Art. 7º).

Apresentado o contexto organizacional estudado, apresentam-se os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresenta-se o delineamento de pesquisa para o desenvolvimento desta dissertação bem como os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as limitações da pesquisa.

Para Matias-Pereira (2010, p. 27) “o método científico é o conjunto de procedimentos utilizados de forma regular, passível de ser repetido, para alcançar um objetivo material ou conceitual e compreender o processo de investigação”.

Com relação à lógica de pensamento o estudo será fenomenológico já que esta corrente de pensamento afirma que “algo só pode ser entendido a partir do ponto de vista das pessoas que o estão vivendo e experimentando” (VERGARA, 2007, p. 13).

### 4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Uma pesquisa tem por finalidade “descobrir respostas para questões, mediante a aplicação de métodos científicos” (SELLTIZ, 1965, p. 3 *apud* LAKATOS; MARCONI, 2013, p. 2). Utilizando-se dos critérios estabelecidos por Vergara (2013), a presente pesquisa pode ser classificada quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins optou-se pela pesquisa descritiva e aplicada. A descritiva visa a realizar um levantamento de informações que possibilitem descrever a gestão da curricularização do IFSC, visto que ela “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno” (VERGARA, 2013 p.42), como também “permite ao pesquisador uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno” (OLIVEIRA, 1997, p. 114).

A utilização da pesquisa aplicada pode auxiliar a resolver um problema concreto do IFSC, com a proposição de estratégias que auxiliem na curricularização dos cursos de graduação (VERGARA, 2013). Este tipo de pesquisa caracteriza-se pelo “interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade” (ANDER-EGG, 1978, p. 33 *apud* LAKATOS; MARCONI, 2013, p. 6).

Quanto aos meios, a investigação será bibliográfica, documental e estudo de caso. A pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2014), visa a colocar o investigador em contato direto com os assuntos sobre determinado tema, tais como livros, jornais, revistas, teses

e dissertações. Vergara (2013, p. 43) complementa que, este tipo de pesquisa, “é um estudo sistematizado desenvolvido com base em material já publicado [...], acessível ao público em geral”.

Esta pesquisa bibliográfica foi orientada pela busca de informações referentes à gestão universitária, extensão, currículo, desenvolveu-se por meios eletrônicos e físicos. Teses, dissertações, livros, artigos indexados em bases de dados eletrônicas e plataforma *Google Scholar*. Os materiais físicos foram disponibilizados através de consulta ao acervo da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), acervo pessoal e empréstimos de obras disponibilizados pelas bibliotecas da UFSC e IFSC.

Quadro 3 - Autores citados no referencial teórico.

Gestão Universitária	Bianchetti e Sguissardi (2017), Bauman e May (2010), Castanho (2000), Chauí (2003), FORPROEX (2006), Hargreaves (2004), Kerr (2005), Kress (2008), Masetto (2015), Mintzberg (2007), Moita e Andrade (2009), (2007), Meyer Jr. (2000), Mohry (2004), Pacheco (2010), Porter (1996), Santos (2003, 2004), Saviani (2010, 2019), Schlickmann (2013), Stallivieri (2013), Veiga-Neto (2016).
Extensão	Castro (2004), Carbonari e Pereira (2015), Diniz (2012), FORPROEX (1987, 2001, 2006, 2010), Gurgel (1986), Leonidio (2017), Nogueira (1999), Pimentel (2015), RENEX (2019), Imperatore <i>et al</i> (2015), Rodrigues (2003).
Currículo	Althusser (1983), Apple (2006), Barbosa (2001), Bianchi (2001), Bourdieu e Passeton (1992), Dewey (1959), Fazenda (2008), Freire (2003), Giroux (1986), Goodson (1995, 2010), Morin (2002), Pombo (2008), Sancristán (2013), Santomé (1998), Silva (2007), Schlickmann (2017), Tyler (1993).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No entendimento de Gil (2002, p. 45) “a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes”. Para Vergara (2013, p. 43) a “investigação documental é a realizada em documentos conservados no interior dos órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas [...]”. Constituem-se exemplos de documentos os registros, os regulamentos, leis, anais, circulares, ofícios e memorandos (VERGARA, 2013).

Quadro 4 - Documentos citados no referencial teórico.

Brasil	CRFB (1988), Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995; Portaria MEC nº 1.326, de 02 de setembro de 1999; Resolução nº 3, de 18 de dezembro de 2002; Lei nº 10.867, de 14 de abril de 2004; Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006; Lei nº 11.892, de 30 de dezembro de 2008; Resolução CONAES nº 1, de 17 de junho de 2010c; Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012; Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012b; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Parecer nº 608, de 3 de outubro de 2018b; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
IFSC	Resolução CONSUP nº 35, de 23 de setembro de 2015; Resolução CONSUP nº 40, de 29 de agosto de 2016; Resolução CONSUP nº 61, de 12 de dezembro de 2016b; Resolução CEPE/IFSC nº 12, de 16 de março de 2017; PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 - 2024; Curricularização da Extensão; Regimentos IFSC.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para Yin (2001 p. 32) o estudo de caso é uma estratégia que se escolhe com o intuito de realizar “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. O autor complementa que este tipo de estudo único é apropriado quando se trata de caso revelador, quando o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um acontecimento que seria previamente inacessível à averiguação científica.

Triviños (1987, p. 111) identifica que o valor do estudo de caso está em “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para encaminhamento de novas pesquisas”.

Neste sentido, manifesta-se a oportunidade de observar e analisar um fenômeno contemporâneo que tem se manifestado no interior de uma instituição pública federal, IFSC, que requer aprofundamento e detalhamento com relação à gestão da implantação da curricularização.

O desejo de investigar a realidade por diferentes aspectos e dimensões levou o homem a buscar abordagens que admitissem níveis diferentes de aprofundamento de acordo com o objeto de estudo (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007). Em consonância com o autor decidiu-se que a pesquisa será desenvolvida com a utilização da abordagem qualitativa visto que há necessidade de integração das informações coletadas. A integração das informações possibilitará uma melhor análise e interpretação de dados de forma a refletir a realidade e minimizar os erros.

A abordagem qualitativa não pretende numerar, medir unidades ou colocá-las de maneira homogênea em categorias, mas busca identificar “com que intencionalidade, ou grau, um determinado conceito, uma opinião, um comportamento se manifestam” (OLIVEIRA, 1997, p. 117).

#### **4.1.1 O universo e os sujeitos da pesquisa**

Entende-se por universo de pesquisa o “conjunto de elementos [...] que possuem características que serão objeto de estudo” (VERGARA, 2013, P. 46). Neste entendimento, estabelece-se que o universo escolhido inicialmente foram todos os cursos de graduação do IFSC que possuem a previsão atividades obrigatórias de extensão nos PPCs, ou seja, curricularizados. No entanto, alguns trâmites institucionais tiveram que ser seguidos para definir o universo de pesquisa e prosseguir com os encaminhamentos.

Para que esta pesquisa fosse realizada com os servidores, visto ser um estudo de caso, uma série de protocolos institucionais tiveram que ser cumpridos como pré-requisitos à autorização para a sua realização. Inicialmente foi protocolado junto ao IFSC, via processo administrativo eletrônico, uma solicitação de autorização de pesquisa encaminhada à Pró Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação (PROPPI) que foi sinalizado positivamente em 04/11/2019, evidenciada no Anexo A.

Logo após, seguindo um fluxo de processos institucionais, foi encaminhado pela Coordenadoria de Pós-Graduação do IFSC, subordinada à PROPPI, o Memorando nº 69/2019 a todos os diretores de câmpus do IFSC com o intuito de solicitar a autorização de pesquisa aos diretores gerais dos respectivos câmpus, conforme Anexo B.

Embora o Memorando solicitasse a manifestação do interesse dos câmpus em participar da pesquisa até o dia 07/11/2019, aqueles que deram parecer favorável à realização foram aceitos até dezembro de 2020, visto que a indefinição do universo de pesquisa seria prejudicial para os trabalhos.

Dos 22 (vinte e dois) câmpus do IFSC, 1 (um) deles não possui curso de graduação, e 4 (quatro) não responderam ao e-mail sinalizando positivamente quanto à realização dos trabalhos. Desta forma, o universo de pesquisa inclui 17 (dezesete) câmpus e seus respectivos

36 (trinta e seis) cursos de graduação, que possuem ofertas regulares de vagas, que são apresentados no quadro 5<sup>5</sup>.

Quadro 5 - Relação dos Câmpus do IFSC que aceitaram participar da pesquisa e seus respectivos cursos.

Continua

	<b>Nome do Curso</b>	<b>Câmpus</b>	<b>Tipo de Curso</b>
1	Design de Moda	Araranguá	Tecnologia
2	Física	Araranguá	Licenciatura
3	Engenharia de Produção	Caçador	Bacharelado
4	Sistemas de Informação	Caçador	Bacharelado
5	Agronomia	Canoinhas	Bacharelado
6	Alimentos	Canoinhas	Tecnologia
7	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Canoinhas	Tecnologia
8	Gastronomia	Florianópolis - Continente	Tecnologia
9	Gestão do Turismo	Florianópolis - Continente	Tecnologia
10	Hotelaria	Florianópolis - Continente	Tecnologia
11	Gestão Ambiental	Garopaba	Tecnologia
12	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Gaspar	Tecnologia
13	Design de Moda	Gaspar	Tecnologia
14	Processos Gerenciais	Gaspar	Tecnologia
15	Engenharia Elétrica	Itajaí	Bacharelado
16	Design de Moda	Jaraguá do Sul - Centro	Tecnologia
17	Física	Jaraguá do Sul - Centro	Licenciatura
18	Enfermagem	Joinville	Bacharelado
19	Engenharia Mecânica	Joinville	Bacharelado
20	Gestão Hospitalar	Joinville	Tecnologia
21	Engenharia Elétrica	Joinville	Bacharelado
22	Ciência da Computação	Lages	Bacharelado
23	Engenharia Mecânica	Lages	Bacharelado
24	Gestão do Agronegócio	Lages	Bacharelado
25	Processos Químicos	Lages	Tecnologia
26	Pedagogia Bilíngue (Libras/Português)	Palhoça-Bilíngue	Licenciatura
27	Produção Multimídia	Palhoça-Bilíngue	Tecnologia
28	Engenharia de Telecomunicações	São José	Bacharelado
29	Química	São José	Licenciatura
30	Engenharia Civil	São Carlos	Bacharelado
31	Agronomia	São Miguel do Oeste	Bacharelado

<sup>5</sup> De acordo com o Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), o IFSC tem 56 Cursos de graduação registrados no Sistema Acadêmico, no entanto, dois deles estão em extinção (MARQUES, 2019).

32	Alimentos	São Miguel do Oeste	Tecnologia
33	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tubarão	Tecnologia
34	Alimentos	Urupema	Tecnologia
35	Viticultura e Enologia	Urupema	Tecnologia
36	Engenharia Mecânica	Xanxerê	Bacharelado

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os sujeitos da pesquisadora foram escolhidos pela pesquisadora, são compostos pelos gestores de extensão e os coordenadores dos cursos de graduação<sup>6</sup> que possuem a extensão curricularizada<sup>7</sup>. Os gestores de extensão, são compostos pelo Pró Reitor de Extensão e o Diretor de Extensão. Ambos os gestores foram convidados pessoalmente a participar da pesquisa, o que foi aceito prontamente.

Para que se pudesse chegar ao número de coordenadores de curso foi necessário proceder a uma análise documental inicial dos PPCs dos cursos de graduação com o intuito de verificar quais deles têm a previsão de no mínimo 10% (dez por cento) da carga horária total do curso destinadas a atividades obrigatórias de extensão. Deste levantamento constatou-se que 18 (dezoito) dos 36 (trinta e seis) cursos possuem a extensão curricularizada.

A escolha dos sujeitos de uma pesquisa não costuma ser aleatório. Para Triviños (1987, p. 132), o pesquisador quando decide, “decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.) [...]”.

A intencionalidade da escolha dos sujeitos desta pesquisa se deu pelo fato deles estarem diretamente e indiretamente envolvidos, por força de competências atribuídas à posição de gestor ou de docente e gestor, com os currículos dos cursos e os PPCs, e conseqüentemente envolvidos direta ou indiretamente com a curricularização de seus respectivos cursos.

---

<sup>6</sup> Há a possibilidade dos docentes que representam as Coordenadorias de Cursos sejam os mesmos docentes que ocupam a função de Presidente do NDE de cada curso, como também que o mesmo docente ocupe simultaneamente três funções: as funções de Coordenador de curso, Presidente do NDE e Presidente do Colegiado do Curso visto que o Coordenador de curso é membro nato do Colegiado do Curso e o presidirá (IFSC, 2019b).

<sup>7</sup> As coordenadorias dos cursos de graduação e os colegiados dos cursos possuem atribuições vinculadas ao PPCs e aos currículos dos cursos, sendo o detalhamento das competências relacionadas de acordo o Regimento Interno de cada Câmpus.



Devido à limitação de tempo para a realização da pesquisa optou-se em coletar as opiniões dos coordenadores de cursos sob diversos aspectos, dentre eles, as suas próprias percepções sob as óticas dos docentes e discentes de seu curso, que foram captadas durante o exercício da coordenação do curso. Desta forma, a pesquisa apresenta os pontos de vista dos coordenadores de curso sob os aspectos dos sujeitos e elementos sob o seu gerenciamento.

O olhar da gestão torna-se indispensável visto que é necessário buscar informações quanto aos caminhos percorridos e as decisões tomadas com relação à curricularização do IFSC. A escolha do Pró Reitor de Extensão e o Diretor de Extensão justifica-se também em virtude do tempo limitado para a realização da pesquisa, visto que a realização de entrevistas com os coordenadores de extensão dos câmpus estenderia sobremaneira o cronograma estabelecido para a pesquisa e o término do curso.

A caracterização dos sujeitos torna-se necessária para que se possa identificar os respondentes e ao mesmo tempo manter o anonimato das respostas aos questionamentos, que é um preceito basilar para a realização desta pesquisa. Procurou-se identificar os gestores que estivessem há pelo menos um ano no cargo na função de coordenador de curso, caso isso não fosse possível, procurou-se o coordenador de curso que o antecederia.

Os gestores de extensão foram nomeados G01 e G02, já os coordenadores de curso foram nomeados do CC01 ao CC18. Inicialmente 18 (dezoito) respondentes fariam parte do grupo de pesquisa, no entanto, 13 (treze) deles responderam ao e-mail encaminhado e consentiram a realização da entrevista. As nomenclaturas dos respondentes foram denominadas por ordem de realização da pesquisa. A identificação dos cursos de graduação analisados está relacionada no Quadro 6.

Quadro 6 - Identificação dos cursos de graduação analisados.

	<b>Nome do Curso</b>	<b>Câmpus</b>	<b>Identificação do Curso de Graduação</b>
1	Engenharia de Produção	Caçador	CG01
2	Sistemas de Informação	Caçador	CG02
3	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Canoinhas	CG03
4	Gestão do Turismo	Florianópolis - Continente	CG04
5	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Gaspar	CG05
6	Design de Moda	Gaspar	CG06
7	Processos Gerenciais	Gaspar	CG07
8	Enfermagem	Joinville	CG08

9	Engenharia Mecânica	Joinville	CG09
10	Química	São José	CG10
11	Engenharia Civil	São Carlos	CG11
12	Alimentos	São Miguel do Oeste	CG12
13	Engenharia Mecânica	Xanxerê	CG13

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Estabelecidos o universo e os sujeitos de pesquisa, segue-se às técnicas e aos instrumentos utilizados pela pesquisadora.

#### 4.1.2 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Para que os objetivos desta dissertação fossem alcançados traçaram-se linhas de ação sequenciadas. Inicialmente procedeu-se uma pesquisa documental, buscou-se a coleta de todos os 36 (trinta e seis) PPCs nos *sites* do IFSC e do Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE).

Numa primeira análise documental dos PPCs foram identificados 18 (dezoito) cursos que possuem a previsão de curricularização. A partir desta identificação, duas vertentes de ação foram iniciadas, a busca do contato com os coordenadores de curso visando a marcar a entrevista e uma análise refinada dos 18 (dezoito) PPCs visando a levantar se estavam em conformidade com o Marco Regulatório da Extensão agora sob os aspectos dos Artigos 14, 15 e 16, que são especificados conforme Quadro 7.

Dentre as possibilidades de coleta de dados, o instrumento escolhido foi a aplicação de entrevista com um questionário semiestruturado com perguntas abertas para ambos os grupos. Este tipo de questionário, na visão de Triviños (1987, p. 146) quando aplicado em pesquisas qualitativas produz “melhores resultados se trabalhada com diferentes grupos de pessoas”. As entrevistas são meios ‘neutros’ e “adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Ainda para Triviños (1987, p.146) a entrevista semiestruturada

é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências

dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Partindo destes fundamentos, entrevistou-se dois grupos: os gestores de extensão do IFSC e os coordenadores dos cursos de graduação que possuem a extensão curricularizada em seus PPCs vigentes. Foram aplicados dois roteiros de entrevistas: com os gestores um questionário contendo 4 (quatro) perguntas - Apêndice A, e com os coordenadores um questionário de 8 (oito) perguntas - Apêndice B. As entrevistas foram realizadas no período de 02/12/2019 a 09/07/2020 totalizando 605 minutos de gravação.

Levou-se em conta a disponibilidade do entrevistado, bem como o surgimento da pandemia de COVID-19 a partir de meados de março de 2020. Estes fatores influenciaram na escolha da forma de realização das entrevistas. Com relação ao grupo de coordenadores entrevistados, 1 (um) deles foi presencial e 12 (doze) a distância. Já as entrevistas com os gestores realizaram-se presencialmente. As entrevistas presenciais ocorreram antes do início da pandemia.

Todas as gravações foram realizadas com a autorização dos entrevistados e posteriormente transcritas para análise. Foram utilizados para o registro das entrevistas aplicativos para celular, o Gravador de Voz, para as entrevistas presenciais, *Cube ACR* e *Google Meet* para as realizadas a distância.

O contato inicial com os coordenadores de curso procedeu-se via *e-mail* com o intuito de marcar uma agenda para a realização da entrevista. Este *e-mail* inicial continha a autorização institucional para a realização da pesquisa, emitida pela PROPPI, bem como o documento de resposta do câmpus com o parecer favorável à realização da pesquisa. Já os gestores foram convidados pessoalmente pela pesquisadora.

Num segundo momento, foi encaminhado um *e-mail* com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que pode ser visto no Apêndice C, que os entrevistados devolveram por *e-mail* concordando com os termos listados no documento.

Dos 18 (dezoito) e-mails encaminhados 13 (treze) deles responderam e sinalizaram positivamente para a realização da entrevista. Desta forma, não fizeram parte os coordenadores de cursos denominados CC14, CC15, CC16, CC17 e CC18. No início de cada uma das entrevistas foi esclarecido ao entrevistado que poderia se sentir à vontade para responder ou não cada um dos questionamentos, visto que não tiveram conhecimento prévio das perguntas.

Os roteiros foram elaborados com a intenção de extrair dos sujeitos de pesquisa informações que pudessem responder aos objetivos ‘a’, ‘b’ e ‘c’, a saber: analisar a curricularização dos cursos de graduação do IFSC, mapear características do processo da curricularização dos cursos de graduação do IFSC e identificar fatores que facilitam ou que interferem na implantação e no desenvolvimento da curricularização dos cursos de graduação do IFSC.

Nessa perspectiva, procurou-se colher a percepção dos coordenadores com relação aos aspectos de gestão, interpessoais e de legislação do processo de curricularização e a sua visão com relação aos desafios e soluções encontradas com relação a curricularização sob a ótica do discente e do docente. Já nas entrevistas com os gestores procurou-se identificar características da curricularização sob ótica da gestão, dificuldades encontradas, e os rumos institucionais com relação ao cumprimento da curricularização dos cursos de graduação até 2021.

Uma vez finalizada as entrevistas em 09/07/2020 procedeu-se o início das transcrições, que foram realizadas pela autora. Observa-se que foram corrigidos alguns maneirismos linguísticos e desconsideradas colocações que se distanciavam do objeto de estudo.

#### **4.1.3 Técnica de análise de dados**

Ao finalizar uma pesquisa qualitativa de coleta de dados, o pesquisador se depara com uma massa de informações na forma de textos que precisam ser organizados e interpretados. Mesmo sendo uma pesquisa qualitativa, procura-se identificar padrões de análise quantitativa com o intuito de numerar a frequência com que os fenômenos ocorrem e as interrelações entre eles. Para a interpretação desta massa de dados são utilizados modelos conceituais denominados análise de conteúdo (ROESCH, 1999).

Segundo Gray (2012, p. 405),

uma das abordagens mais comuns à análise de dados qualitativos acontece por meio de análise de conteúdo, que essencialmente trata de fazer inferências sobre os dados (geralmente texto) identificando de forma sistemática e objetiva características especiais (classes ou categorias) [...]

Diante do exposto, para atingir o objetivo específico “a” optou-se pela análise de conteúdo das entrevistas bem como a análise documental da Resolução nº 7, de 18 de dezembro

de 2018. O Marco Regulatório da Extensão além da creditação curricular da extensão prevê várias adequações institucionais e de gestão dos cursos de graduação. Esta dissertação restringiu a análise das adequações previstas nos Artigos 14, 15 e 16 desta legislação conforme indicação do Quadro 7 abaixo:

Quadro 7 - Artigos do Marco Regulatório da Extensão analisados e seus respectivos instrumentos de análise.

Artigo do Marco Regulatório da Extensão	Instrumento de análise
Art. 14 Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem <b>ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes</b> , permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação.	Documental - PPCs dos 13 (treze) cursos de graduação que fizeram parte da pesquisa.
Art. 15 As atividades de extensão devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão, devidamente registrados, documentados e analisados, <b>de forma que seja possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados</b> . Parágrafo único. As atividades de extensão devem ser sistematizadas e acompanhadas, com o adequado assentamento, além de registradas, fomentadas e avaliadas por instâncias administrativas institucionais, devidamente estabelecidas, em regimento próprio.	Documental - PPCs dos 13 (treze) cursos de graduação que fizeram parte da pesquisa, legislação de extensão do IFSC e conteúdo das entrevistas.
Art. 16 As atividades de extensão devem ser também <b>adequadamente registradas na documentação dos estudantes</b> como forma de seu reconhecimento formativo.	Documental - PPCs dos 13 (treze) cursos de graduação que fizeram parte da pesquisa, legislação de extensão do IFSC

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para alcançar os objetivos específicos ‘b’ e ‘c’ utilizou-se a análise de conteúdo das entrevistas. Já o objetivo ‘d’ utilizou-se a análise documental e análises dos objetivos ‘b’ e ‘c’.

Na visão de Vergara (2007, p. 5) a análise de conteúdo refere-se ao “[...] estudo de textos, documentos e verbalizações orais. É uma técnica de análise de comunicações [...], utiliza tanto procedimentos sistemáticos e ditos objetivos de descrição dos conteúdos, quanto inferências, deduções lógicas.”

Neste entendimento, optou-se pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004) visto que contempla

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2004, p. 37)

Para melhor visualização dos caminhos percorridos por esta pesquisa foram relacionados os objetivos específicos de pesquisa que deram origem às categorias e os elementos destas categorias que originaram os fatores de análise que orientaram a pesquisa documental e as entrevistas com os gestores e coordenadores de curso de graduação, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 - Objetivos específicos, categorias, fatores de análise, sujeitos e instrumentos de pesquisa.

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Fatores</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Instrumentos</b>
a) Analisar a curricularização dos cursos de graduação do IFSC;	Cursos de graduação que têm a curricularização implantada.	Artigos 14, 15 e 16 da Resolução nº 7 de 18/12/18.	Coordenadores dos cursos de graduação que têm a curricularização implantada	Documental e entrevista semiestruturada.
b) Mapear características do processo da curricularização dos cursos de graduação do IFSC;	Características do processo de curricularização dos cursos de graduação.	A ótica dos docentes, discentes e gestores de extensão.	Coordenadores dos cursos graduação que têm a curricularização implantada e os gestores de extensão do IFSC.	Entrevista semiestruturada.
c) Identificar fatores que facilitam ou que interferem na implantação e no desenvolvimento da curricularização dos cursos de graduação do IFSC;	Pontos positivos e negativos da curricularização dos cursos de graduação.	A ótica dos docentes, discentes e gestores de extensão.	Coordenadores dos cursos graduação que têm a curricularização implantada e gestores de extensão do IFSC.	Entrevista semiestruturada.
d) Elaborar proposta de estratégias para a realização do processo de curricularização dos cursos de graduação do IFSC.	Adequação ao Marco Regulatório da Extensão.	Não se aplica.	Não se aplica.	Documental e análises dos objetivos 'b' e 'c'.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após finalizar as transcrições passou-se para a organização da massa de dados. Os arquivos foram reunidos de acordo com as perguntas realizadas a cada grupo de pesquisa. Desta maneira, para cada arquivo de pergunta realizada ao coordenador de curso foram compiladas 13 (treze) respostas, no caso dos gestores 2 (respostas) em cada arquivo de perguntas. Na sequência foi realizado uma leitura atenta de todas as falas que foram orientadas pela busca de correlações com os objetivos específicos bem como o referencial teórico. Buscou-se o entendimento dos assuntos levantados, a identificação e posterior remoção dos assuntos mais relevantes e repetitivos da pesquisa. Realizou-se conexões que permitiram a verificação de pontos convergentes ou divergentes entre as falas dos entrevistados.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo é dedicado à análise dos documentos e apresentação e análise das falas dos entrevistados que deram sustentação para o alcance dos objetivos específicos.

### 5.1 A PREVISÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO

Intencionando-se atingir o objetivo específico ‘a’, analisar a curricularização dos cursos de graduação do IFSC, procedeu-se análise dos PPCs dos cursos de graduação participantes da pesquisa, bem como a legislação de extensão do IFSC. Esta verificação buscou a previsão de ocorrência dos Artigos 14, 15 e 16 da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. As entrevistas com os coordenadores de curso propiciaram um melhor entendimento da ocorrência do Artigo 15 nos PPCs.

Os PPCs foram inicialmente analisados a luz do Artigo 14 no que tange a “[...] ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, [...]” com o intuito de investigar se os quesitos deste artigo estão evidenciados. Construiu-se uma planilha na ferramenta *Excel* visando a coletar as informações da análise documental conforme demonstrado no Quadro 9 abaixo:

Quadro 9 - Resultado da análise do Artigo 14 da Resolução do CNE nº 07 de 18/12/18.

Identificação do curso de graduação	O PPC ressalta o valor das atividades de extensão	O PPC caracteriza adequadamente as atividades de extensão quanto à participação dos estudantes
CG01	Não evidenciado	Não evidenciado
CG02	Não evidenciado	Evidenciado
CG03	Evidenciado	Não evidenciado
CG04	Evidenciado	Evidenciado
CG05	Não evidenciado	Não evidenciado
CG06	Evidenciado	Não evidenciado
CG07	Não evidenciado	Não evidenciado
CG08	Evidenciado	Evidenciado
CG09	Evidenciado	Não evidenciado
CG10	Evidenciado	Evidenciado
CG11	Evidenciado	Não evidenciado
CG12	Não evidenciado	Não evidenciado
CG13	Evidenciado	Evidenciado

Fonte: Elaborado pela autora (2020).



Entende-se pelos termos ‘evidenciado’ e ‘não evidenciado’ as características presentes nos PPCs dos cursos que puderam evidenciar a presença ou não do valor das atividades de extensão e a caracterização adequada das atividades de extensão quanto a participação dos estudantes quando realizada as leituras dos PPCs.

Após a análise constatou-se que os cursos de graduação CG01, CG05, CG07, CG12 embora curricularizados, não ressaltam o valor das atividades de extensão nem caracterizam adequadamente as atividades de extensão quanto à participação dos estudantes em seus PPCs, no entanto, nos cursos CG04, CG08, CG10 e CG13 estes quesitos estão presentes. Quanto aos demais, CG02, CG03, CG06, CG09, CG11, foi possível identificar a presença de um ou de outro no PPC.

No processo de estudo e análise documental foi possível diagnosticar outros elementos que embora não fizessem parte da investigação inicial são relevantes quanto a análise dos dados.

Os cursos em que não se reconheceu a caracterização adequada das atividades de extensão quanto à participação dos estudantes nos PPCs observou-se que em muitos desses há a citação da Resolução nº 40, de 29 de agosto de 2016, do CONSUP, Art. 4º, §2º “A descrição das atividades de extensão a serem desenvolvidas serão detalhadas no plano de ensino do respectivo componente curricular”. Desta forma, compreende-se que a legislação que amparou a construção desses projetos está em desacordo com a legislação vigente no que tange a este quesito.

Percebeu-se que os PPCs passam por pelo menos por dois órgãos colegiados do IFSC, o CEPE que os analisam e os encaminham para a aprovação pelo CONSUP. Realizou-se o levantamento das datas de suas respectivas aprovações, evidenciando que o CG09 foi aprovado em 2015, os cursos CG03, CG04, CG07, CG11, CG12 em 2017, os CG01, CG02, CG05, CG06, foram em 2018 e os CG08, CG10, CG13 em 2019.

Pode-se depreender que os cursos aprovados após a edição do Marco Regulatório, ou seja os de 2019, foram aprovados considerando os preceitos exigidos por esta legislação. Destaca-se o CG04, que foi aprovado em 2017, antes do Marco Regulatório, no entanto encontra-se em conformidade com o que sinaliza o Artigo 14.

Desde 2016 o IFSC possui o SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) que é uma plataforma com vários módulos de gestão de atividades acadêmicas. Dentre os módulos, há o da extensão que permite a submissão de propostas de extensão, na qual podem ser demonstrados o desenvolvimento, conclusão, metodologia, plano de trabalho,

instrumentos utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e os responsáveis por cada atividade cadastrada.

As submissões são avaliadas por um corpo administrativo técnico na Diretoria de Extensão (DIREX). Depois de aprovada, a proposta recebe um código de identificação que permite aos servidores do IFSC terem acesso na íntegra ao teor das atividades bem como os resultados obtidos por meio dos relatórios cadastrados e aos membros externos o resumo da atividade e o contato do proponente para maiores informações. Portanto, entende-se que o sistema ora implantado atende aos requisitos previstos no Artigo 15 no que tange a previsão na referida plataforma.

Buscou-se identificar a seguir quais dos cursos de graduação possuem previsão de registro de suas atividades em seus PPCs. Evidenciou-se que os cursos CG02, CG06, CG07, CG08 e CG12 possuem previsão de registro de suas atividades junto à DIREX/PROEX ou SIGAA-Extensão.

Com relação ao curso CG02, seu PPC expõe que a curricularização deve ocorrer “conforme atividades de extensão registradas na DIREX/PROEX na forma de projetos ou programas”.

Os PPCs cursos CG06 e CG07 expressam que “as propostas de extensão serão apresentadas aos alunos no plano de ensino e lançadas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) pelo docente da unidade curricular a fim de gerar a certificação dos envolvidos”.

Para o CG08 as atividades de extensão “serão realizadas e registradas de acordo com a regulamentação de extensão vigente do IFSC, garantindo assim seu registro na Pró Reitoria e Diretoria de Extensão (PROEX/DIREX) [...]”.

O CG12 apresenta em seu PPC três formas de curricularização: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como parte de diversos componentes curriculares e atividades complementares. No entanto apenas as atividades complementares “devem ser compostas por atividades de extensão registradas na DIREX, conforme normativas e regulamentos sobre a extensão no IFSC”.

Embora os cursos CG01, CG03, CG04, CG05, CG09, CG10, CG11 e CG13 não indiquem formas de registro de suas atividades de extensão vinculadas a Pró Reitoria de Extensão em seus PPCs, estes cursos remetem os registros ao plano de ensino ou a regulamento

próprio das atividades de extensão o que dificulta identificar a manifestação das características apontadas no Artigo 15 do Marco Regulatório nas atividades e extensão.

Ademais, o Artigo 15 não indica que a forma de registro deve estar presente no PPC do curso, no entanto a Resolução nº 40, de 29 de agosto de 2016, do CONSUP, Art. 7º prevê que “as atividades de extensão previstas nos PPC e planos de ensino deverão ser registradas na PROEX/IFSC tanto se incluídas como parte integrante de componente curricular não específico de extensão quanto se incluídas como unidades curriculares específicas de extensão” (IFSC, 2016). Atualmente as atividades de extensão são registradas no SIGAA-Extensão.

Visando a complementar a análise de investigação de previsão de registro das atividades de extensão, partiu-se para a análise das entrevistas com os coordenadores cujos cursos não foram possíveis de identificar a forma de registro das atividades de extensão nos PPCs. Das 8 (oito) entrevistas analisadas, em 6 (seis) delas foi possível identificar a previsão de registro no SIGAA-Extensão, 1 (um) afirmou que as atividades são registradas apenas na disciplina e 1 (um) informou que algumas atividades são registradas no SIGAA-Extensão.

Ao observar-se o Artigo 16 sob o aspecto do registro das atividades de extensão na documentação do estudante ficou evidenciado que não há obrigatoriedade dessa informação constar nos PPCs dos cursos, no entanto, esta previsão foi encontrada nos PPCs dos cursos CG05, CG06, CG07, CG08 e CG09. Quanto aos demais cursos, entende-se que estão amparados na Resolução nº 40 do CONSUP/IFSC, no Art. 8º pois estabelece que “no histórico do aluno deverá constar a carga horária total de extensão desenvolvida ao longo do curso”. Desta forma, compreende-se que o IFSC está em conformidade com a legislação no que se refere ao Artigo 16 do Marco Regulatório da Extensão.

## 5.2 A CURRICULARIZAÇÃO E OS COORDENADORES DE CURSO

O processo de curricularização da extensão do IFSC iniciou-se em 2016. Com a intenção de mapear características deste processo buscou-se no conteúdo das entrevistas com os coordenadores características referentes à sua implantação e ao desenvolvimento. Quanto à implantação, apresentam-se aspectos relacionados a gestão, interpessoais e legislação. No campo do desenvolvimento do processo expõe-se a ótica dos docentes e discentes; as características das atividades de extensão; os impactos da extensão na formação do discente e lacunas deixadas no processo de curricularização.

### 5.2.1 A implantação da curricularização

Apresentam-se as características relacionadas ao processo de implantação que versam sobre as discussões sobre a temática nos cursos, o planejamento das unidades curriculares e dificuldades encontradas.

Os coordenadores CC01, CC05 e CC08 mencionaram:

Quando eu assumi a coordenação do curso, que foi lá no finalzinho de 2017, [...] já se falava em curricularização da extensão, algumas unidades curriculares da nossa matriz curricular do nosso PPC já, foram destacadas como potenciais unidades curriculares, onde se viabilizava, se vislumbravam projetos de extensão. (CC01)

Quando eu entrei na coordenação, a coordenadora que me antecedeu já havia feito o processo de curricularização, inclusive com o pedido de alteração do PPC. Pelo que ela me relatou, o processo começou quando a lei foi estabelecida com os 10% da carga horária, o IFSC se antecipou, trouxe para as chefias DEPE dos câmpus [...]. (CC05).

Quando eu cheguei, desde o primeiro PPC, na verdade, antes de eu chegar, já estava com a previsão do que seria curricularizado. Então eu cheguei num processo que já estava curricularizado [...]. A gente está com o curso em implantação [...]. (CC08)

Ressalta-se que os coordenadores CC03, CC10 e CC13 também informaram que não participaram do processo de implantação da curricularização no curso, desta forma a análise demonstrou que cerca de 46% dos entrevistados não participaram do processo de implantação da curricularização em seus respectivos cursos.

Evidenciou-se a participação em atividades de capacitação, tendo o entrevistado CC07 informado que:

eu participei como coordenador de alguns treinamentos e de algumas reuniões que houve, a princípio na Reitoria, [...]. Os projetos de extensão não estão vinculados às disciplinas, a gente trata deles somente através de projetos. Eles estão previstos no PPC, mas a gente desenvolve-os como projetos individualizados, portanto não estão vinculados a nenhuma disciplina. (CC07)

Até certo ponto da entrevista, ficou evidenciado que as atividades de extensão do curso do CC07 não estão previstas nem como unidade curricular específica de extensão nem como

parte integrante de componentes curriculares não específicos de extensão, o que diverge da legislação vigente, a Resolução nº 40 do CONSUP/IFSC. Ao ser questionado sobre esse ponto, o entrevistado mencionou que isto se deu pelo fato de:

já ter esta carga horária prevista no curso, antes mesmo de ser obrigatório [...] ainda estamos em desenvolvimento para adequar. [...]. Existem algumas alterações a serem feitas (no PPC), sendo que uma delas seria já essa adequação das extensões em consonância com a nova resolução também. Algumas pequenas correções que a gente tem que fazer no PPC, só que a gente está acumulando para fazer de uma vez só, [...] porque é um pouco trabalhoso. A gente quer alterar algumas ementas, disciplinas. Em algumas disciplinas este é um processo mais trabalhoso também. Então para não ter várias ações de PPC ou muitas alterações, a gente quer fazer uma alteração de uma vez só. (CC07)

O coordenador CC12 afirma que a curricularização da extensão é um tema bem discutido no IFSC desde a vigência do Marco Regulatório, ele percebe que

o IFSC está bem atualizado, bem avançado em relação aos outros Institutos Federais; se você puder acompanhar, você vai verificar isso. Então isso já facilitou muito para gente, então não foi algo assim que foi pego de surpresa, porque eles já vinham trabalhando isso, já estimulando e incentivando a extensão nos currículos do curso superior [...]. (CC12)

Quando questionados sob os aspectos legais os entrevistados CC03, CC05, CC06, CC09, mencionaram que:

Não teve nada demais, [...] inclusive após o primeiro envio, a gente recebeu uma sugestão para atualizar os documentos sobre extensão, que a gente estava desatualizado. Neste sentido, na construção do PPC por enquanto foi tranquilo. (CC03)

O processo interno no que tange a legislação foi bem tranquilo, seguiu os trâmites normais e a Pró Reitoria de Extensão na época e internamente com a chefia DEPE e com os coordenadores, e especificamente com o coordenador (do meu curso). (CC05)

Aí a gente contestou o que dizia nesta questão do estágio, sendo que o interessante foi que a primeira resposta que recebemos foi um não. Porque o documento diz que não. Mesmo tendo a resposta negativa por parte da diretoria de extensão, a gente submeteu o projeto como a gente achava. Bem interessante ressaltar que a gente foi ouvida. Eu achava que a partir da negativa inicial a gente teria que refazer o projeto. (CC06)

Eu acredito que ainda esteja muito frágil a questão legal da curricularização embora a gente saiba que existem regulamentos existem prazos para essa curricularização nos cursos superiores, ainda não está muito claro como isso deve acontecer, não está claro de que maneira isso deve se colocar dentro dos cursos, pelo meu conhecimento. Isso também interfere um pouco na questão da gestão, porque para gente gerenciar como que os 10% da carga horária vai estar dentro do curso é uma ginástica, [...] gerenciar de que maneira esses 10% vão estar alocados no curso, foi eu acho, uma das maiores dificuldades. (CC09)

Com relação aos aspectos relacionados a reação e ao comportamento dos docentes diante do processo de curricularização os coordenadores CC02 e CC05 expuseram que:

Nós professores do curso temos vários professores que já fazem extensão há um bom tempo [...]. Nós estamos trabalhando no curso, em torno de 20 professores no máximo, então tranquilo para se fazer extensão. Todos eles fazem ou já participaram ou sabem o que é, como fazer, que tem que ter o protagonismo discente, que ele tem que ser o responsável, o professor só como um mediador. Então todos já têm conhecimento, tranquilo esta parte. (CC02)

Em relação aos pares, os colegas foram bem tranquilos, nós entendemos quais disciplinas tinham prerrogativa mais fortes para a extensão, que tinham uma característica mais tranquila e a gente dialoga também para verificar quais professores se sentem mais confortáveis em trabalhar os projetos. (CC05)

Com relação a aspectos interpessoais da curricularização, quanto ao acolhimento da curricularização foi mencionado que:

Não foi algo que emergiu como “ahh temos que colocar 10% da extensão”, “ah todos nós vamos mudar nossas práticas de fazer diferenciado” [...], houve bastante resistência. Aqueles que já faziam ações, mais na perspectiva da extensão em suas práticas cotidianas, foram os que abraçaram e a gente colocou dentro do currículo. (CC06)

Quando questionados com relação a aspectos de relacionamento interpessoal o coordenador CC09 expõe que “não houve resistência, mas colocações não a favor de colocar um pouquinho em cada unidade curricular, pela dificuldade de gerenciar”. Já os coordenadores CC07, CC10 e CC12 declararam que:

Todos os integrantes do NDE são bem colaborativos e quando solicitados, todos eles atendem. O NDE é uma representação, sendo que hoje ele é

formado por cinco professores. [...] a gente tem áreas, (cujos representantes) [...] atuam como “porta-vozes” de cada área, dentro do NDE do curso. (CC07)

Veio a diretriz, o IFSC fez a normativa, mas ninguém sabia direito como funcionava, foi muito difícil, a gente achava que era difícil naquele período, [...]. A princípio a gente tinha uma ideia de extensão, o que era extensão [...]. Disseram que tinha que fazer (a curricularização), mas a princípio ninguém sabia direito o que era, nem quem estava no Câmpus nem que estava na Reitoria. (CC10)

Alguns docentes tiveram sim um pouco de resistência, porque alguns pensavam que a incorporação da extensão ia acabar tirando esse espaço de pesquisa, ainda tem essa dicotomia, de que a pesquisa tem um valor maior, a extensão é entendida como algo isolado. Até mesmo para caracterizar a extensão, ou seja, "o que é a extensão?". (CC12)

Os coordenadores CC01, CC04, CC06, CC9, CC10, C11 expuseram as dificuldades encontradas diante da gestão do novo processo, como segue:

Nós tivemos algumas dificuldades para operacionalizar a documentação dos projetos [...] a documentação via sistema era bastante burocrática [...], às vezes a gente tinha uma negativa da Pró Reitoria de Extensão, informando que por alguma característica, o projeto não classificava como extensão, então a gente teve alguma dificuldade nesse aspecto, de formalizar o projeto de modo que o aluno tenha o direito às horas de extensão. (CC01)

O CC01 mencionou que tem um novo PPC do curso em trâmite para alteração, nessa nova versão, existe a mudança da forma de inclusão da extensão no currículo. Está previsto a mudança para unidades específicas de extensão, ao invés da carga horária de extensão estar diluída como parte de várias disciplinas do curso. Quando realizado o questionamento sobre a motivação desta mudança o coordenador complementou que

[...] às vezes, tinha projeto que ocupava 70%, 80%, da carga horária, outros menos. [...] sempre houve a necessidade desse registro no sistema [...]. Então, com a mudança para ter disciplinas específicas de extensão facilita essa operacionalização. E no próprio plano de ensino da unidade curricular extensionista, o projeto já vai estar definido. (CC01)

Ainda com relação às dificuldades encontradas apresenta-se a gestão do controle da carga horária de extensão ocorrida nos cursos quando são realizadas diluídas nas disciplinas, os coordenadores CC04, CC06, CC09, CC10 e CC11 constataram que

não eram suficientes. Ficava abaixo de 10% das unidades curriculares. E aí a gente precisava realizar outros projetos, para vincular esses alunos que ainda precisariam de mais carga horária para completar a sua carga horária total. É uma dificuldade em operacionalizar isso tudo [...]. Então foi bem difícil no início a gente compreender, porque nós temos uma cultura de extensão como uma atividade extra e não compoendo a carga horária do currículo do curso [...]. E a gente tinha também uma preocupação em perder o controle desta extensão. Não sei o que cada professor vai inventar, porque não tinha como escrever em casa o plano de ensino, o que o professor da unidade iria fazer. Então nós optamos por fazer essa curricularização da extensão como unidade curricular mesmo. [...]. (CC04)

Uma preocupação nossa em um primeiro momento, era não pulverizar as práticas de extensão por todo o currículo, para que elas de repente, não sumissem. Que não ficassem ali, só para constar dentro do componente curricular, sem na época da implantação do curso, decidiu-se não colocar um pouquinho em cada unidade curricular devido à dificuldade de gerenciar essa implantação. (CC09)

No meio do caminho (de atualização do PPC) do primeiro semestre que surgiu essas coisas (exigência de incluir a extensão no currículo) [...], quando começou o SIGAA. E aí também começou um outro problema, porque o SIGAA (SIGAA-Extensão) é um buraco sem fundo, super difícil de preencher. (CC10)

O nosso curso estava em implantação, nós estávamos pedindo a aprovação do nosso PPC então isso foi colocado como normativa, que a gente deveria atender [...]. A maioria não tinha trabalhado com extensão ainda [...]. Nós não tínhamos um modelo ainda implantado no Instituto, então nós tivemos que dentro das nossas especificidades de curso e regionais aqui como viabilizar metodologias, além de estarmos de acordo com as normas. Esta foi, me parece, a dificuldade que a gente enfrentou. Mais ao mesmo tempo é positivo, porque a extensão dá um caráter objetivo, porque o aluno está desenvolvendo, trabalhando, então os alunos gostam. (CC11).

acontecer uma prática diferenciada que a gente pudesse intervir com a sociedade. Contribuindo com aquele espaço e aquele espaço contribuindo com a formação dos alunos. Esta foi a nossa primeira preocupação. Nós achamos que o que nós colocássemos de forma “picadinha” poderia acabar não acontecendo. Porque daí dependeria de cada professor e do entendimento de cada professor específico sobre a extensão. (CC06)

O nosso curso talvez, me parece, é o primeiro curso a curricularizar a extensão entre os cursos superiores do Instituto. Então foi uma dificuldade em que nós tivemos que fazer toda uma pesquisa, e tivemos que desenvolver uma forma de abordar esta legislação e uma metodologia para gente começar a trabalhar. (CC09)

Apresenta-se o Quadro 10 como síntese do mapeamento das características da implantação da curricularização.



Quadro 10 - Resumo do tópico 5.2.1.

Continua

	<b>Características do processo de implantação da curricularização</b>	<b>Coordenadores de curso</b>
1	Há um levantamento de unidades curriculares que viabilizam a extensão no curso.	CC01, CC06, CC05
2	As atividades de extensão são demandadas tanto de dentro quanto fora da instituição.	CC01, CC07
3	O professor responsável pela UC de extensão é responsável pela instrução.	CC01
4	Resposta satisfatória do IFSC ao processo de curricularização.	CC05, CC12
5	Coordenador não participou do processo de curricularização.	CC03, CC05, CC06, CC08, CC10, CC13
6	Coordenador do curso participou de cursos de capacitação sobre extensão no IFSC.	CC07
7	Atividades de extensão não estão vinculadas às disciplinas.	CC07
8	Concepção inicial da extensão no curso com fragilidades que estão sendo corrigidas conforme a necessidade.	CC12, CC10, CC11
9	Dificuldades de registro de atividades de extensão no SIGAA-Extensão.	CC01, CC10
10	Preocupação com o gerenciamento e controle da carga horária de extensão quando ela é distribuída em várias Unidades Curriculares.	CC01, CC04, CC06, CC09
11	Falta de informação quanto a obrigatoriedade de inclusão da extensão no currículo dos cursos.	CC04, CC10
12	Dificuldades de encontrar orientações do IFSC quanto a curricularização dos cursos.	CC04, CC11, CC09, CC10
13	Busca de docentes com perfil extensionista.	CC12, CC06, CC05
14	Dificuldades com o processo da curricularização no aspecto legal.	CC03, CC05
15	Fragilidade da curricularização com relação a aspectos legais.	CC09
16	A importância do NDE no processo de curricularização.	CC07, CC12
17	Houve resistência docente quanto a implantação da curricularização.	CC12
18	Não houve resistência docente quanto a implantação da curricularização.	CC09, CC03, CC05, CC02
19	A alteração do PPC é trabalhosa.	CC07

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O mapeamento das características do processo de implantação da curricularização resultou em 19 (dezenove) itens apontados pelos coordenadores de curso. Para o prosseguimento da pesquisa apresentam-se na sequência as características das atividades de extensão dos cursos analisados.

## 5.2.2 Características das atividades de extensão

Prosseguindo com a apresentação das características do processo de curricularização aborda-se neste tópico as atividades de extensão quanto às formas de registro, tipos de abordagens da curricularização, desenvolvimento, avaliação e a relação dialógica da extensão do curso de graduação com a sociedade.

### 5.2.2.1 Formas de registro e tipos abordagens das atividades de extensão

Nas entrevistas foram mencionadas 4 (quatro) formas de registro das atividades de extensão curricularizadas: todas são registradas no SIGAA-Extensão, todas são registradas no plano de ensino, são registradas ou no plano de ensino ou no SIGAA-Extensão e atividades que são registradas no SIGAA-Extensão e no plano de ensino do docente. As informações compiladas no quadro abaixo expressam as informações coletadas nas entrevistas com os coordenadores de curso, não sendo consideradas as que estão apresentadas nos PPCs. Este esclarecimento se faz necessário pelo fato das informações presentes no PPCs muitas vezes não coincidirem com a realidade prática do curso.

Quadro 11 - Apresentação das formas de registro das atividades de extensão.

<b>Formas de registro das atividades de extensão</b>	<b>Coordenadores de curso</b>
Registradas no SIGAA-Extensão.	CC03, CC07, CC13
Registradas no plano de ensino.	CC04, CC08, CC10, CC11, CC12
Registradas ou no SIGAA-Extensão ou no plano de ensino.	CC05, CC02,
Registradas no SIGAA-Extensão e no plano de ensino.	CC01, CC06, CC09

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Alguns coordenadores de curso expressaram os motivos pelo quais o curso realiza os registros das atividades de extensão de determinada forma. O coordenador CC01 informou que todas as atividades são registradas no SIGAA-Extensão “para que o aluno tenha um certificado comprovando as horas de extensão que ele realizou”.

O coordenador CC04 relatou que as atividades de extensão são registradas no SIGAA-Acadêmico, ou seja, no plano de ensino do docente no ambiente virtual, sem diferenciação das demais unidades curriculares, “[...] nós temos os mesmos registros que nós temos nas outras unidades curriculares. E a avaliação ela é mais subjetiva, porque ela é em função das atividades propostas [...]”. Já o entrevistado CC08 declarou que

atualmente a única formalização que a gente tem é por meio do ambiente virtual no SIGAA. Então lá fica registrado o planejamento das disciplinas, as postagens de trabalho e tudo mais[...]. Por enquanto, não é possível fazer isso, a então esses registros estão somente no SIGAA através do ambiente virtual, porque por mais que a gente faça projeto agora de fluxo contínuo ainda não tem um vínculo com a disciplina. [...] (CC08).

O coordenador CC05 explicitou que o curso inicialmente entendia que o registro no SIGAA-Extensão era uma prerrogativa a ser feita e com vários benefícios, no entanto, ele deixou claro que

[...] uma vez o Pró-Reitor de Extensão veio numa capacitação conosco aqui e ele disse que não precisaria a partir do momento que estivesse curricularizado. Portanto, alguns professores acabaram não postando mais no SIGAA-Extensão. Mas posso afirmar que 90% ainda escreve o projeto no SIGAA-Extensão, fazendo todo o processo com um número de registro. (CC05)

A desobrigação do registro das atividades de extensão no SIGAA-Extensão também foi mencionada pelos coordenadores CC08, CC10 e CC12, conforme os relatos abaixo:

teve uma capacitação nossa no início desse ano (2019) sobre a curricularização da extensão e aí na ocasião comentaram com a gente que o SIGAA (Extensão) ainda vai ter que ser adaptado para a curricularização, [...]. Por enquanto, isso não existe então, por enquanto a única forma que fazemos é por meio do ambiente virtual. (CC08).

Hoje, a gente já não precisa mais registrar no SIGAA-Extensão o projeto. Se a gente quiser, a gente pode. Fica mais oficial. Do jeito que o IFSC estruturou,

e a gente registra no diário de classe as horas destinadas e põe no plano de ensino o projeto. (CC10)

A gente ainda não se deparou com um público externo que demandasse certificação, que demandasse um registro para que eles tivessem certificado, então por enquanto a gente não precisou cadastrar as atividades de Extensão que ocorrem dentro das Unidades Curriculares no SIGAA. (CC12)

Quanto aos tipos de abordagens curriculares mencionou-se que as atividades de extensão acontecem nas curriculares específicas de extensão, de estágio ou de Projetos Integradores (PI) ou como parte de unidades curriculares, na forma de estágio, trabalhos de conclusão de curso e projetos integradores.

#### 5.2.2.2 Desenvolvimento, avaliação das atividades de extensão e a relação dialógica dos cursos de graduação com a sociedade

Os entrevistados informaram características do desenvolvimento, avaliação das atividades de extensão e a relação dialógica da extensão com a sociedade. Não foram levados em consideração o eixo tecnológico do curso e a região de SC em que o curso de graduação é ministrado. Os entrevistados CC01 e CC02 relataram que:

o desenvolvimento da maior parte é dentro do ambiente escolar, mas dependendo do projeto, há uma parte desenvolvida nas empresas também ou na comunidade, sempre com a participação de um ator da comunidade [...] sempre tem uma avaliação também com a participação de um ator externo [...]. (CC01)

A ideia nessas disciplinas (de extensão) é trabalhar com demandas externas mesmo [...]. Mas claro que quando ocorrer de não ter nenhuma demanda, o professor que vai atrás. Mas até agora sempre ocorreu bastante, tanto com projeto de pesquisa, como com projeto de extensão [...]. Aí a gente tenta encaixar o projeto, [...] a gente tenta executar. [...]. Eles (os alunos) partem de uma demanda externa, [...], eles propõem fazer cadeiras de rodas adaptadas para banho, para determinado paciente da APAE. Isso faz com que os alunos vão até a APAE, veem a realidade, sendo que talvez jamais tenham entrado em contato com alguém com deficiência e eles voltam um pouco modificados. (CC02)

O coordenador CC03 informou que inicialmente busca que os alunos proponham TCCs que envolvam a comunidade externa, e que ao final dos cursos os próprios professores e

alunos participantes da atividade de extensão conversam com a comunidade externa que são participantes de atividades de extensão e fazem parte da banca do TCC do curso. Ainda acrescenta que:

Não existe avaliação específica da atividade de extensão, mas sim do TCC [...]. Ao final dos cursos os próprios professores e os alunos participantes conversam com a comunidade que faz parte destes cursos e do TCC tem a banca de avaliação do TCC. Então não existe avaliação específica da atividade de extensão, mas sim do TCC. E de registro só no SIGAA mesmo [...]. (CC03)

Os entrevistados CC04 e CC05 trazem as suas contribuições e experiências ao relatarem que:

Em primeiro lugar nós entramos em contato, nós discutimos as atividades de extensão com o NDE e daí colocamos estas atividades dentro da matriz curricular e encaminhamos para aprovação [...] a gente entendeu que precisávamos começar com esta extensão, fazê-la de uma forma contínua, não pontual, para que nós possamos seguir este “olhar inteiro” – porque se você fragmenta a extensão em vários pedacinhos, muitas vezes nem a comunidade percebe o que foi feito, nem a própria instituição que está oferecendo a extensão. Então o nosso intuito é trabalhar num projeto único grande de curso. (CC04)

O normal é que o professor faça o projeto, ele inclui os alunos no SIGAA [...]. Os professores montam o projeto e mostram para os alunos no primeiro dia de aula, juntamente com o plano de ensino. Sendo que os alunos aceitam ou, por exemplo, no meu caso, já alterei o projeto a partir de sugestões dos alunos [...] a maioria dos projetos são relacionados a visitas às empresas. Os alunos escolhem as empresas, que muitas vezes são aquelas em que eles trabalham [...]. (CC05)

O entrevistado CC06 expõe que antes de elaborar um projeto de extensão já existe toda a fundamentação teórica que o norteia, que é estudada dentro dos componentes curriculares e darão subsídios aos discentes para a construção da atividade de extensão, e acrescenta que os alunos vão

desenvolver o projeto de extensão com as turmas e depois vão fazer as avaliações, e a sistematização dos resultados [...]. A ideia é que a extensão fosse dando ainda maior subsídio e proximidade aos espaços educativos, para quando se chegasse ao estágio, já não fosse uma surpresa o que é o ambiente escolar [...]. A gente considera que ali no estágio, tendo oportunidade da

extensão concomitantemente, é o momento de eles ousarem, deles aprenderem e deles experimentarem práticas novas, [...]. (CC06)

Os coordenadores CC07, CC08 e CC09 contribuem para o enriquecimento desta dissertação ao relatarem que:

As atividades de extensão, não necessariamente precisam acontecer vinculadas ao IFSC. Se, por exemplo, o aluno quiser fazer um trabalho de extensão, ele não precisa fazê-lo vinculado as atividades do curso [...] se ele depois tiver um certificado desta atividade, ele dirige-se a Secretaria Acadêmica do Curso e solicita a validação desta atividade [...]. Um dos principais desafios é que a maioria dos nossos alunos são trabalhadores, portanto, é falta de horário para desenvolverem as atividades. São alunos trabalhadores, então eles não têm horário disponível. Estudam no final de semana e o horário disponível para desenvolver os projetos é somente nos finais de semana [...]. Também tem o problema do câmpus [...] que só trabalha durante a semana. (CC07)

O que acontece é que cada professor tem definido como que vai se dar essa extensão quando ele pega essa disciplina [...], nossos alunos buscam empresas e eles procuram estudar essa empresa, e conversar com essas empresas ou organizações e a partir disso eles propõem no final da disciplina uma sugestão (de atividade) [...]. Algumas empresas da comunidade vieram até a gente e nós apresentamos técnicas para eles em formato de *workshop* [...]. (CC08)

São 60 horas divididas em três etapas, a primeira etapa sendo característica da extensão, uma parte de discussão da extensão. A segunda parte teórica para se conscientizar de como vai ser elaboração da prática, não tem como a gente fazer toda a prática sem pensar um pouco de como é essa prática [...]. Na última etapa foi o balanço dessa atividade [...]. Também não só tem a questão da avaliação, ela também levou em consideração a viabilidade em função do tempo [...]. O desenvolvimento é feito sempre com acompanhamento das professoras, normalmente nos grupos de trabalho [...]. Quanto à avaliação, fizeram após o evento um retorno para os estudantes, fizeram uma auto avaliação entre eles, e os docentes expuseram os pareceres. (CC09)

O entrevistado CC10 informa que em alguns casos, para que a extensão aconteça existe a necessidade de proximidade e articulação com as empresas da região em que o câmpus está inserido, o curso tem buscado a articulação com trabalhos multidisciplinares que tragam a empresa para o câmpus, que em muitos casos estas empresas participam da banca de avaliação dos TCCs. Ele ainda informou que cabe ao docente da disciplina que terá atividades de extensão a opção de cadastrar ou não cadastrar as atividades no SIGAA-Extensão. Caso haja o cadastro,

ele geralmente é feito após ter finalizado a atividade. Os entrevistados CC11, CC12 e CC13 expõem que:

Nós estabelecemos os projetos integradores e outras disciplinas mais no final do curso, mas principalmente os Projetos Integradores onde os alunos têm que se reunir, fazer este diálogo interdisciplinar de disciplinas que eles já cursaram previamente [...]. Então se faz a pesquisa, *in loco* se dialoga com a comunidade, e tudo mais. Depois retorna para a comunidade o resultado que seria o projeto [...]. (CC11)

Então partindo do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a gente pede para que o docente cadastre um curso de extensão, geralmente de 20 a 40 horas, e aí o docente contabiliza para ele como horas de aula, mas os estudantes são certificados como carga horária de extensão, e isso tem feito parte de atividades complementares. (CC12)

Para dar formação eu peço para eles escreverem o projeto e a primeira nota da disciplina deles, é a nota do projeto. Que passa na DIREX (Diretoria de Extensão) [...]. Antes de sair executando alguma coisa eles precisam saber o que é extensão. Porque eles nunca ouviram falar, então a gente lê um pouco depois escreve o projeto para depois começar a execução, [...] eles não fazem sozinhos tem a supervisão [...]. Como é burocrático o processo institucional eu peço justamente para eles lerem o edital de fluxo contínuo para eles saberem quais são os critérios de avaliação para aprovação [...]. A avaliação vai ser a nota deles da primeira, da submissão do projeto [...] e a segunda nota vai ser se eles executaram o projeto, fizeram o relatório e fizeram o resumo. Geralmente a segunda nota é 10. Se completou tudo não tem como eu não dar 10. É difícil avaliar o que é uma extensão nota 10 ou que uma extensão nota 9. É muito subjetivo. (CC13)

Entende-se que as respostas dos entrevistados muitas vezes são longas, no entanto, dada a riqueza das informações contidas nos relatos optou-se por trazê-las para esta dissertação.

### **5.2.3 A percepção dos docentes com relação à curricularização**

Os coordenadores expuseram suas opiniões com relação à percepção dos docentes de seu curso com relação à curricularização. Os entrevistados CC01, CC02, CC03, CC04, CC05 e CC06 esclarecem que:

Em relação à curricularização em si, do envolvimento dos alunos com setores da sociedade propondo soluções para problemas, consideram bastante importante, principalmente por ser um curso tecnológico. Também onde há a necessidade de bastante prática, então consideram que é bastante importante.

Do ponto de vista de documentação, como eu mencionei anteriormente, aí já consideram bastante burocrático [...]. (CC01)

Nestas discussões que a gente teve, eu notava que alguns professores não tinham problema em fazer a curricularização da extensão e outros, por não ter afinidade com as características, pelas especificidades de cada disciplina, não queriam. Eles não tinham uma abertura, alguns estavam abertos e outros não para aquele tipo de atividade, dependendo muito da característica do docente e da característica da disciplina. (CC02)

Até o presente momento, com o meu PPC que é vigente, a questão da extensão não estava bem clara, nós [...]. No desenvolvimento do TCC a gente ficou um bom tempo pensando nesses problemas futuros. Mas como a gente não estava chegando a uma solução que a gente achava satisfatória, a gente decidiu deixar amadurecer até chegar o momento de as atividades de extensão acontecerem para daí pensar em como resolver especificamente estes problemas [...]. A dificuldade maior falando em nome do meu núcleo docente estruturante (NDE) agora foi realmente a carga horária dentro da nossa grade. Duzentas horas dentro de uma carga horária de duas mil horas é bastante coisa. (CC03)

Eu acho que inicialmente todo mundo ficou assustado. Mas a maioria tem uma opinião muito favorável da atividade de extensão. [...] nós temos feito reuniões frequentes e é isso que a gente tem feito. Não temos visto muitas dificuldades maiores, que não tenha sido resolvida até agora, com parceria e discussões. Não temos tido problema nenhum. (CC04)

No nosso curso a extensão ajuda muito, porque é como se acabasse deixando a parte prática para estes 10% muito forte. Então, por exemplo, a gente tem a garantia de que 10% de extensão representa 10% do aluno indo para as empresas, coisa que talvez só com as disciplinas sem a curricularização a gente não conseguisse. De imediato, quando vieram os 10%, nós achamos muito pesado. (CC05)

Depende muito de cada professor. A gente sofre muitas alterações de professores. Se existe um professor com uma perspectiva diferente de ensino, não é porque está ali no currículo, sistematizado, que ele vai de fato, vai acreditar na proposta da extensão. Não é o que está no documento que muda a didática destes professores. (CC06)

Os coordenadores CC07, CC08, CC09 e CC10 expuseram os seus olhares com relação a prática docente de extensão mencionando que:

Outros professores tiveram algumas dificuldades, como por exemplo, na hora de cadastrar os projetos [...]. Eles estavam tendo uma grande dificuldade para conseguir no final do processo, validar o projeto junto a Reitoria. [...]. Isto foi um grande problema e desestimulou muito outros professores a desenvolver outras atividades de extensão [...], levei algumas questões para os professores e alguns deles começaram a dizer assim, no momento em que gente começou com aquele conceito de envolver empresas e dar um retorno para a empresa: “ahh,



mas com isso vou prestar uma consultoria para a empresa”. Então eles estavam dizendo com aquilo que se tratava de um trabalho mais ou menos gratuito e, portanto, teria que se cobrar algo da empresa. (CC07).

Acredito que as dificuldades, as dúvidas que aparecem mais são em relação a forma de registrar e de cadastrar isso, pelo fato de, como eu falei, não estar ainda cadastrado isso na matriz curricular, essas disciplinas como extensão [...]. Até agora, os docentes que se dispuseram a ministrar essas disciplinas não tiveram grandes dificuldades. Foi um processo relativamente tranquilo. (CC08)

Entender um pouco do que é extensão, traduzir o que é extensão. Eu digo por mim como coordenadora e docente do curso e as próprias professoras que assumiram esta cadeira. Elas estão estudando horrores, tanto da teoria, para entender conceito, história da necessidade, do porquê da extensão, como também exemplos [...]. Então, eu vejo esta dificuldade de fazer a engrenagem funcionar, ela parece que ainda está aquecendo. Tanto do conhecimento quanto da exemplificação. (CC09).

Os docentes não se sentem preparados para ministrar atividades de extensão no sentido da sua concepção, de onde ela veio, para onde ela vai. Qual a nova concepção? Qual a minha postura enquanto docente? O que eu devo ministrar? Eu já percebo que a curricularização da extensão já deveria ser uma filosofia de vida, uma filosofia do curso. Isso é uma coisa que nós, por exemplo, ainda não conseguimos implantar. (CC10)

O coordenador CC10 mencionou ainda que os docentes se sentem irritados quando empreendem um esforço para cadastrar uma atividade de extensão que consideram burocrático, no entanto, quando mudam algumas palavras o projeto é aprovado. Para minimizar esta situação, o coordenador sugere que

deveria ser feito uma capacitação EaD, vamos supor lá no CERFEAD (Centro de Referência em Formação e Ensino a Distância/IFSC). Que eu pudesse acessar na hora que eu quisesse, existe ali uma aula/capacitação àquelas que se faz sozinho, cada um no seu tempo. Por exemplo, vou lá olhar as vídeo aulas, vou lá ler a normativa. Vou lá ver o que as pessoas pensam, o que um ou outro dá de depoimento, de relato de experiência. De como preencher os formulários, o que é importante, o que a normativa diz de relevante, que sempre tenha destacado nos projetos, tendo isso, já seria bom. (CC10)

Ao encerrar os relatos dos coordenadores sobre seus pontos de vista com relação a visão dos docentes diante da extensão, os entrevistados CC11, CC12 e CC13 mencionaram que:

Acho que a primeira questão é que nem todos os professores entendem plenamente o que é extensão. A diferença que é especificamente o domínio da extensão, isso não é um ponto pacífico. O entendimento de todos como sendo a mesma coisa e alguns até desconhecem de certa forma o tema. Outra questão é que nem todos tem vontade realmente de se engajar num projeto de extensão e de ir até a comunidade e de trabalhar com essas demandas [...]. A gente teme que em função do nosso nicho aqui ser de entidades pequenas, [...], daqui a pouco esta demanda fique saturada e a gente vai escassear a demanda por extensão. (CC11)

[...] às vezes sabemos que tem algumas questões. Acaba tomando o docente sobrecarregado de atividades, acaba dificultando também essa interação, essa articulação com a comunidade [...]. Quando a gente começou a aprimorar essa concepção de extensão na nossa cabeça e dos docentes aí a gente começou a perceber um reflexo neles. Então quando a gente conseguiu articular melhor, planejar melhor, fazer com que a extensão fosse mais prazerosa, aí a gente descobriu algumas habilidades que a gente ficou bem surpreso, de forma positiva. Por exemplo, uma estudante, a gente nem sabia que ela tinha habilidade de fotografia, de fotografar. Ela pegou no evento do SESC ela fotografou, fez um vídeo e editou. Então, isso foi muito gratificante, porque era uma aluna tímida em sala de aula presencial ela tinha se mostrado dispersa e na extensão ela se descobriu [...]. Muitos docentes, a gente percebe que eles ficam engajados em promover a extensão, mas quando eles se deparam esse registro burocrático de ir lá ao SIGAA e às vezes algumas questões do SIGAA são meio confusas [...]. Parece que quem elaborou não executa a extensão. Parece que falta clareza do próprio segmento de registro. Então, sem falar da instabilidade do sistema, às vezes o docente está lá registrando e o sistema cai e perde tudo que registrou. (CC12)

Os coordenadores da disciplina de TCC são abertos para gente conversar [...]. Os outros professores [...] não tem muita atuação na área de extensão, não tem este carinho, eu gosto de pensar assim, num carinho, num olhar para a extensão de como resolver [...]. A visão deles é uma visão um pouco mais direcionada a uma pesquisa aplicada, tem um resultado para a sociedade, mas não é um caráter de formação, que eu entendo bem num TCC [...]. Penso que de forma geral (o desafio) é a gente estabelecer bem um conceito, uma forma de extensão para gente não transformar pesquisa aplicada em extensão. (CC13)

Apresentados os relatos sob a ótica dos docentes com relação à extensão, seguem-se os relatos da visão dos discentes no relato dos coordenadores de cursos.

#### 5.2.4 A percepção dos discentes com relação à curricularização

Todos os coordenadores de curso expressaram seus pontos de vista com relação a opinião dos discentes frente à curricularização. Seguem os respectivos relatos, iniciando-se com o coordenador CC01 expondo que

em relação aos temas de execução dos projetos eles consideram bastante relevantes, visto que também tem contato com o setor produtivo da sociedade, realizam atividades bastante práticas, então neste aspecto é bastante positivo. O que muitos relatam é que acreditam que há uma sobrecarga de trabalho. Que além de trabalharem durante o dia, estudam durante a noite, muitas vezes alguns dos projetos precisam de alguma interação no horário de aula, então eles consideram que acabam tendo a necessidade de se dedicar tempo extra para a realização destes projetos. (CC01)

O nosso curso é noturno e nós estamos em uma realidade aqui [...] em que alguns dos alunos trabalham, 15 alunos aproximadamente de um total de 40 alunos. Isso quer dizer que quase a metade trabalha e, portanto, não tem a disponibilidade de ir à escola em tempo integral. Então alguns foram não sei se de algum grupo alguém deixou de ir, pode ter acontecido, mas daí a professora faz o “meio de campo”. (CC02)

Uma minoria participativa que vê a extensão como um ponto bom para o curso e a maior parte dos alunos vê como obrigação, horas a serem cumpridas, sendo que eles não têm muito interesse. Essas são as visões dos alunos por enquanto. [...] O desafio maior para eles é encontrar tempo para participar destas atividades porque uma vez que envolve a comunidade externa [...] em horário comercial. E a maior parte dos nossos alunos trabalha. (CC03)

É mais complicado o aluno entender, o que essa disciplina de extensão está fazendo dentro das unidades curriculares. Acho que isso no começo era mais difícil. A gente tem conversado, explicado para eles várias vezes como funciona a extensão, porque é que curricularizou, quais as vantagens deste aluno de estar em campo precocemente e por aí vai. (CC04)

Quando os alunos começam a fazer os projetos eles não gostam. Mas depois que eles terminam, eles gostam. O começo de cada projeto é um desafio para eles. Mas ao final, como por exemplo, neste último semestre em que nós fizemos a apresentação dos resultados foi no final do ano e deu muito trabalho, porém quando eles estavam ali apresentando, eles estavam muito felizes de mostrar o resultado do trabalho deles [...]. (CC05)

Eles brincavam dizendo que a quinta fase foi o grande diferencial do curso no sentido de chamá-los para o curso. Que foi justamente onde nós começamos com estas práticas interdisciplinares, com atividades de extensão, trazendo as escolas para o IFSC, aquela atividade de divulgar o próprio IFSC para a comunidade, para mostrar que o IFSC também é para eles [...] o curso é noturno e dependendo da turma eles não têm a possibilidade de fazer o curso

diurno ou alguma atividade de extensão diurna, então este é outro desafio, que vai ter que se reinventar neste processo. (CC06)

Os alunos veem com bons olhos. Os alunos gostam de fazer estes projetos porque desenvolvem aquilo que aprenderam em sala de aula. Sentem-se úteis, muitos já como verdadeiros profissionais, ao utilizar suas habilidades e seus conhecimentos adquiridos ao longo do curso [...] a grande maioria vê estas atividades com bons olhos e como uma forma de estar aprendendo cada vez mais. (CC07)

Eu acredito que os alunos acabam tendo uma visão mais do todo, de como que a disciplina chega até ele. Como é uma matéria de integração de outras disciplinas e como eles acabam elaborando relatórios, muitas vezes eles têm que fazer alguma pesquisa, se aprofundar em algum assunto durante a disciplina, eu acredito que eles têm uma visão não da curricularização em si, mas do projeto integrador que envolve ensino, pesquisa e extensão. E nesse sentido a resposta tem sido bastante interessante, [...]. (CC08)

A gente percebe que eles (os discentes) inicialmente não entendem o porquê, acham chato. Essa parte inicial de entender do que é eles não recebem muito bem. Mas quando eles veem que isso é algo que vai se tornar prático, que vai possivelmente trazer um resultado que eles se sentirão úteis nesse trabalho, e principalmente depois da experiência de ver que deu tudo certo, eles se sentem realizados. O começo é doloroso para eles, porque parece que estão patinando naquela teoria que eles não veem resultado, mas quando se aplica um objetivo, eles executam, mesmo diante de algumas dificuldades [...]. Eles “se viraram nos 30” e conseguiram resolver, tira da zona de conforto. Isso os faz satisfeitos depois. No fim foi bem positivo. (CC09)

O nosso maior problema é o tempo porque os nossos alunos só têm o tempo de sala de aula, a maioria são de trabalhadores, o nosso curso é noturno [...] os discentes destacaram em conselho de classe. Tem uma turma que se formou que a gente fez um questionário e destacaram que foi importante trabalhar este tipo de coisa. Só que ainda não é uma filosofia de vida. Eles compreendem e até se engajam quando eles percebem que eles estão trabalhando, ou estão fazendo alguma coisa para um bem maior [...]. Estas coisas quando são atreladas ao conhecimento técnico e profissional, isso é um engrandecimento para eles. Não tem um retorno ruim. (CC10)

[...] me parece que está havendo uma aceitação boa por parte dos alunos, eles se envolvem. [...]. Pessoalmente eu acho que está sendo adequado, imagino que é positiva a reação dos alunos quanto à curricularização. (CC11)

A grande maioria gostou sim. Da forma como a extensão está sendo aprimorada [...] docentes por não ter essa clareza do que é a extensão acabavam sobrecarregando os alunos com atividades de planejamento e eles não gostavam [...] essas atividades eram articuladas mais no final de semana [...]. Então os estudantes viviam com as atividades já corriqueiras da disciplina além das atividades de extensão. Então isso a gente tem que tomar bastante cuidado porque a forma que a gente dá a abordagem de planejamento e da execução a gente pode desmotivar completamente os estudantes e às vezes o

que era para ser algo positivo, algo prazeroso para estimular as competências, habilidades acaba sendo algo como um fardo, algo desmotivante [...]. (CC12)

O coordenador CC12 mencionou que a docente responsável pela disciplina de extensão certa vez pediu para que os alunos falassem o que achavam da extensão, se as expectativas deles foram alcançadas, o que eles puderam perceber de melhorias no conhecimento deles na aplicação com a comunidade externa e apresentaram um vídeo que está disponível no *Facebook*. Neste vídeo, segundo o CC12, os alunos expressaram que “no momento da extensão eles perceberam quanto que o conhecimento que eles acham tão simples para eles, que é algo tão trivial aprendido no curso, para o membro externo é algo tão diferente, que desperta tanta curiosidade”. O coordenador acrescenta que

algumas idosas começaram a se aproximar, abraçando-os (os alunos), e eles ficaram até desconfiados e eles falaram que nem imaginavam que as pessoas iriam ficar tão gratas pelo pouco do conhecimento que eles conseguiram compartilhar nesse período, de algumas horas de evento. (CC12)

Na visão do coordenador CC13 os alunos acham interessante a extensão e eles estão abertos a absorverem o conhecimento que ela proporciona. Que eles acreditam que a disciplina de extensão é interessante porque apresenta uma outra forma de aprendizado, e que os alunos se mostram receptivos. O entrevistado acredita que o maior desafio para os alunos é entender e pensar a extensão, que pensar em uma universidade aberta ao diálogo com a comunidade é algo que não é simples.

### **5.2.5 Impactos da curricularização na formação do discente**

Para que pudesse ser averiguada características que a curricularização poderia ter na formação do estudante, perguntou-se aos coordenadores quais impactos a inclusão da extensão no currículo dos cursos tem na formação dos estudantes. A reação dos entrevistados ao questionamento apresenta somente aspectos positivos. O CC01 acredita que é

a oportunidade de organizar evento, de trabalhar projetos de forma interdisciplinar, de trabalhar em equipe, aumentar o *networking* porque ele está em contato com setores da sociedade. Isto é bastante importante, pois ele se desenvolve também no aspecto de comunicação oral, comunicação escrita

na hora de elaborar os relatórios que eles precisam concluir, ou documentações de aplicações. Os projetos que envolvem a área técnica especificamente trabalhar em equipe também é bastante importante porque eles estão simulando uma vivência do ambiente de trabalho da vida profissional. (CC01)

No entendimento do entrevistado CC02 a extensão deixa os alunos mais próximos da realidade quando se trata de criar soluções para pessoas com deficiência. Eles passam a perceber que algo que é fácil para eles para pessoas com deficiência é algo difícil, como comer, por exemplo.

Por enquanto ainda não está muito claro qual é o impacto que a extensão deve ter, mas do ponto de vista prático para a gente pegar um problema real a ser desenvolvido, é algo bom para o aluno. A extensão contribui neste sentido. Agora está um pouco mais claro para os docentes, mas ainda não está claro para os discentes a contribuição deles neste processo. (CC03)

O coordenador CC04 acredita que com a extensão aluno pode experimentar a vivência profissional precocemente, antes de se formar. Os entrevistados CC05 e CC07 contribuem que

o aluno consegue estabelecer as três coisas: ele consegue trabalhar pesquisa, porque ele não faz extensão se ele não fizer pesquisa. Ele sai da sala de aula e vai para a prática, no dia a dia com as empresas, mesmo que seja na mesma empresa que ele trabalhe, [...]. Eu acho que o ensino, a pesquisa e a extensão, no projeto de extensão – eles acabam sendo bem efetivos no caso do curso [...]. Se não houvesse extensão curricularizada no curso [...] eu acho que os professores teriam que preencher de outra maneira com atividades que talvez o aluno não se interessasse tanto [...]. Mas para os alunos eu acho que eles não enxergam como obrigatório, porque ela vai estar dentro do currículo naturalmente para eles. Depois já no primeiro dia de aula a coordenação já mostra que tem extensão. Então para eles já fica natural [...]. (CC05)

Os alunos vão pegar os conhecimentos que aprenderam e vão utilizar destes conhecimentos para situações reais. E nestas situações reais é muito diferente do que nos exercícios [...]. São situações diferentes do cotidiano que ele vai ter como profissional que ele não tem na vivência de sala de aula. (CC07)

No ponto de vista do coordenador CC06 a extensão possibilita outros olhares e outras questões que enriquecem muito o processo de aprendizagem. Os coordenadores CC08 e CC09 compartilham que

as atividades de extensão são uma forma a mais que os alunos têm de estar em contato com a comunidade, verem aplicações práticas daquilo que vem sendo

imposto, e de algum modo, ainda uma outra questão positiva, seria a de eles sentirem que de alguma forma podem contribuir com a comunidade. Eu acho que isso é um dos benefícios bem interessantes da curricularização das atividades de extensão do curso. Os alunos sentirem que aquilo que eles aprendem pode fazer a diferença na comunidade. (CC08)

[...] a extensão independente da temática, independente da atividade exige uma autonomia do estudante, o aluno percebe o que ele tem que fazer. Isso ajuda na personalidade deles, a construir esse cidadão lá fora [...]. Eu vi isso tanto nessas atividades que eles desenvolveram aqui quanto nos outros que foram fazer outras atividades lá fora [...]. Isso deu autonomia para eles, eles vão aplicar independente da temática, na vida [...]. (CC09)

O Coordenador CC10 acredita que a extensão é boa para a formação dos alunos “tem forçado a academia a trazer as coisas de fora, a interagir com a sociedade, com o mercado de trabalho, ou com as ONGs, com a própria comunidade”.

Quando questionado, quanto aos impactos da curricularização na visão do discente o coordenador CC11 menciona que a visão dele é preliminar, visto que houve apenas uma turma com a extensão curricularizada, a “impressão que eu tenho é que é positivo esse enfrentamento. É o primeiro momento em que ele vai efetivamente trabalhar com uma abordagem prática daquilo que ele espera que seja a vida profissional dele [...]”.

Os pontos de vista dos coordenadores CC12 e CC13 acrescentam que:

[...] essa questão de trabalho em grupo, isso é algo que eles terão que desenvolver no mundo do trabalho. Então essa questão de interação com o grupo de receber opiniões, de conseguir ouvir e imprimir sua personalidade. A forma de organização é muito importante. Como que eu posso me comunicar de forma clara, para que aquele membro que nunca teve contato com aquele assunto, ele consiga me compreender? [...]. Essas habilidades de planejamento, de interação em grupo, de conseguir associar a teoria com a prática. São habilidades que não tem preço [...]. Quando a gente fala da formação unilateral à formação integral, ela só não faz sentido [...] parecia que estava faltando algo, e a extensão cobriu essa lacuna. (CC12)

A extensão permite experiências que não seriam aprendidas dentro de sala de aula [...] tentar botar ele (o aluno) em lugares mais vulneráveis, de maior vulnerabilidade, permite o impacto de caráter diferente, social. Para o nosso aluno ver um mundo mais amplo [...] tem comunidades carentes, tem outras coisas para além deste espaço formal, fechado, truncado que a universidade tem, que ela é. (CC13)

A seguir são apresentadas as contribuições dos coordenadores entrevistados com relação ao aprimoramento do processo de curricularização.

### **5.2.6 Aprimoramento do processo de curricularização**

Questionou-se os coordenadores quais as suas contribuições para o aprimoramento do processo de curricularização do IFSC, do que eles sentiram falta. Apresentam-se a seguir as opiniões de todos os entrevistados.

A instituição que vai modificar o PPC conheça a fundo o que é curricularização da extensão em seus aspectos legais, primeiramente. Também ter contato com outras instituições que já estão realizando estas ações, esta implementação dentro de seus currículos, para conhecer os projetos, para conhecer os desafios, as dificuldades e os benefícios. (CC01)

Acho que então faltou um pouco do conhecimento chegar nos docentes. Essa é a minha concepção. [...] E esta capacitação que eu falo, poderia ter sido feita naquelas semanas pedagógicas, que tem em todos os cursos do IFSC, mas com uma coisa objetiva, [...] os aspectos legais, [...] os exemplos. Os exemplos que foram feitos e que tiveram sucesso. Para os professores poderem absorver as ideias compartilhadas. (CC02)

Acho que assim... está muito aberto quanto o que é curricularização da extensão. O porquê isso é necessário, não é algo específico do IFSC porque é do Ministério da Educação [...]. Por estarmos ainda num período muito embrionário, a gente vê a extensão como uma coisa para todos os cursos, para todos os docentes, para todos os discentes, só que a gente ainda não tem muito claro também o que cada área pode contribuir como cada área pode dar sua contribuição. (CC03)

Eu acho que é necessário que haja um maior apoio pedagógico, para as coordenações e para os NDEs, no sentido de que as pessoas e profissionais estão ainda perdidos. Não sabem como realizar o proposto. E é preciso mais apoio tanto do nível central, quanto das direções de ensino que também não estão preparadas [...]. Como se faz a curricularização, não se experienciou isto ainda, está começando agora. Então eu acredito que seja necessário talvez uma equipe para trabalhar só com isso. (CC04)

Ainda é um desafio muito grande encontrar no empresariado essa possibilidade (com relação à prática de atividades de extensão) [...], temos várias empresas que nos abrem as portas, mesmo assim temos dificuldades de conseguir empresas [...]. Nós tivemos eventos, seminários de extensão...tivemos dois, eu acho que falta esta troca de informações interna e com outras instituições para verificar o seguinte: o que eles estão fazendo em outras instituições [...]. Por exemplo, quais eram as vantagens de se ter uma



disciplina, na disciplina de extensão e quais as vantagens de se ter um componente próprio. (CC05)

Talvez mais sugestões, [...] o que eu acho é que deveria ter tido mais subsídios, mais dicas, porque o que a gente acabou fazendo foi o que já tínhamos algumas experiências [...]. Então, a contribuição seria fomentar o diálogo. (CC06)

Eu acho que talvez, falta um esclarecimento melhor para os docentes – em princípio sobre o que é extensão? Não sei se seria um treinamento através das plataformas virtuais, mas para deixar mais claro para o docente qual sua função [...]. Muitos docentes têm uma visão equivocada sobre o que é extensão [...]. A extensão poderia estar engajada talvez na parte de relações externas, buscar na sociedade, na comunidade – haja vista que o IFSC está presente, como uma forma de poder ajudar as relações externas. Poderia haver uma maior interação entre o IFSC e a sociedade, não somente em projetos sociais, mas também através de parcerias com empresas, para que outros projetos de extensão ocorram. (CC07)

Institucionalmente, eu percebo a gestão da Pró Reitoria de Extensão bem engajada nesse processo, eles já nos sinalizaram que vai ter essa melhoria em relação ao SIGAA, e aí havendo isso não tenho muito que acrescentar. Acho que vai ficar bem interessante, bem formalizado. (CC08)

Eu imagino que a gente possa fazer de positivo é criar capacitações, criar frequência em uma roda de experiências, talvez criar um evento anual de extensão com esta temática, não só encontros que promovessem a integração entre os câmpus, mas entre os docentes. Em março, este seminário EPE, somente foram os coordenadores. Quem está na ponta tem algo a dizer, seria interessante envolver os professores, se o encontro será obrigatório ou não é outro mérito. Acredito que o professor extensionista mesmo não sendo convocação vai interessar-se em se capacitar. (CC09)

Não tenho certeza de como isso pode se dar, mas eu imagino uma das coisas que sim, eu posso afirmar, é que não só os coordenadores e gestores, mas chamar os docentes envolvidos ou interessados também. Porque no encontro EPE que tivemos foi somente eu, a professora que estava lidando com isso, não foi, pois não foi convocada nem convidada. O encontro era para os coordenadores. Acredito que naquele momento, mais importante do que eu estar ali era a professora que estava envolvida com isso [...] uma capacitação dentro do próprio SIGAA da extensão, tentar conseguir fazer alguma coisa que burocratizasse menos o processo, que conseguisse ser um pouquinho mais rápido [...]. Mas a gente ainda não conseguiu compreender de forma ampla como é que se pode facilitar isso, eu entendo que isso deveria ser de certa forma, ter mais diálogo, mais capacitações, mais conversas [...]. A informação está mal explorada. Eu acho que falta justamente é criar a cultura, fazer aquela coisa da gente conversar, discutir, pensar, delinear estratégias. Não está acontecendo isso, o coordenador de extensão não tem feito isso. Ele tem sido um mero reproduzidor de divulgação de extensão, e burocrata do papel da extensão [...]. (CC10)

Eu acho que talvez falte alguma capacitação em termos de pessoal docente e técnicos que nos auxiliam dentro da Instituição para entender melhor o que é

a extensão, sobre metodologias de como fazer extensão [...]. Uma forma da gente fazer extensão seria através de laboratórios, infraestrutura que o câmpus já pudesse ter para gente poder, por exemplo, prestar serviços de consultoria, serviços de aferição de materiais de construção e tecnologias empregadas na região. Se as instalações do Instituto estivessem mais bem acabadas ou completas a gente poderia estar oferecendo mais situações para a gente poder trabalhar com a comunidade nessas atividades de extensão. (CC11)

Começando pela capacitação, ela é muito importante, docentes, técnicos. Para compreender e se atualizar do que é de fato a extensão, ela será muito mais fácil de ser executada. Primeira coisa trabalhar com capacitação e atualização. A outra questão é deixar o processo de registro menos burocrático. Então muitos docentes eles se sentem, desmotivados quando se fala que tem que fazer o registro [...]. Precisa de discussão para que os docentes tenham esse entendimento que a extensão tem um valor, assim como em ensino, assim como a pesquisa, e isso é indissociável, não são caixinhas fragmentadas. (CC12)

Eu acho que deveria ser mais interiorizado esse processo. Não só com os coordenadores, mas com outros professores, principalmente das graduações, fazer formações via Reitoria, eu acho que seria interessante a gente discutir o que é esta extensão. Mas antes, a gente teria que entender o que a Instituição quer como extensão para ter isso. Acho que a formação é algo que a gente precisa entender que os professores das graduações não têm. A gente precisa formar essa galera botar para ler Paulo Freire. Não adianta a gente pensar extensão se gente nem souber que ela precisa ser dialógica. Se não, vai reproduzir um modelo atrasado que a gente já tem. (CC13)

Apresentadas as entrevistas dos pontos de vista dos coordenadores de curso, prossegue-se o olhar dos gestores de extensão com relação à curricularização.

### 5.3 A CURRICULARIZAÇÃO E OS GESTORES DE EXTENSÃO

O processo de curricularização foi desencadeado em 2016 pela Pró Reitoria de Extensão e Relações Externas. Apresenta-se neste tópico as dificuldades encontradas, ações que têm sido realizadas para o cumprimento do Marco Regulatório Extensão e as possibilidades de aprimoramento da curricularização em nível de gestão da extensão do IFSC.

#### 5.3.1 As dificuldades encontradas pelos gestores de extensão

Este tópico é voltado a apresentar as características da curricularização diante das dificuldades encontradas pelos gestores de extensão do IFSC e as ações que têm sido tomadas

para ultrapassá-las. Destacam-se as falas dos gestores de extensão G01 e G02. O gestor G01 esclarece que o

primeiro ponto a destacar e talvez possa parecer repetitivo na linha histórica da teoria da educação, mas a principal dificuldade que está na cultura organizacional, está em trazer para dentro, do dia a dia das instituições de ensino superior, a perspectiva de um currículo mais vivo, um currículo mais associado às realidades dos diversos campos sociais em que o cidadão atua [...]. Precisamos encontrar formas de transformar estas barreiras em desafios [...]. Portanto nós propomos aqui no IFSC, começar pela formação de formadores, que é onde está a principal barreira, o principal desafio [...]. Temos uma outra que é a questão, que você traz à tona, de gestão – infraestrutura adequada, de material, de carga horária, de gestão de carga horária, de certificação de rotina extensionista e tudo isto em um contexto do terceiro elemento que são as interpessoais [...]. Atualmente não é rotineiro em uma instituição de educação superior (IES), você ter no planejamento educacional metodologias ativas, você ter no planejamento educacional pesquisa/ação, solução de problemas [...] E isso não é apenas porque a instituição não oferece as plenas condições. É também por questões ligadas ao “comodismo”, de cada indivíduo, de cada sujeito que compõe a escola [...]. Em um país como o Brasil, se nós não praticarmos a empatia social, nós corremos o risco da educação superior se tornar cada vez mais elitizada. Cada vez mais distante dos desafios de transformação social. (G01)

O gestor G01 acredita que além de ser uma meta da educação superior aproximar-se da sociedade

tornou-se uma questão de sobrevivência. O cidadão contemporâneo não tem mais na educação as totais expectativas do seu desenvolvimento pessoal. O modelo de educação que não se rende ao entorno, nas últimas décadas, vem fracassando. Ou avançamos em um modelo trazendo novas perspectivas de currículos, ou ficaremos fadados a nos tornarmos grandes museus do conhecimento. (G01)

Quando realizado o mesmo questionamento ao gestor G02 ele mencionou acreditar que uma das principais dificuldades para a concretização da curricularização

é realmente entender o que é a extensão e como colocar a extensão no currículo. Quando começou a curricularização da extensão no IFSC, que foi em 2016 era tudo muito incerto. A resolução foi criada e publicada ao mesmo tempo em que o SIGAA, o sistema de registro de propostas. Então a resolução foi publicada em 2016 e o SIGAA (Extensão) iniciou as atividades em 2016. Uma das dificuldades é que a resolução não entendia como o sistema iria funcionar, [...]. As duas não se conversam muito bem, então, isso tem um

impacto na gestão hoje [...]. Então tem um choque entre a resolução e o sistema, e a gente tem visto também que algumas exigências são difíceis de cumprir, principalmente essa do registro das atividades de extensão [...]. Mas o problema maior que eu acredito é o conceitual. É de entender o que é extensão, como funciona. Porque a extensão não é um o quê, é um como fazer [...]. Então a gente tem buscado capacitar mesmo as pessoas para entender o que é extensão e a partir deste entendimento, fazer a mudança nos PPCs. (G02)

O gestor G02 ao ser questionado a respeito do funcionamento das capacitações ministradas pela extensão explicitou que

a maioria das capacitações são sob demanda. O NDE agenda com a extensão um horário e a gente vai até lá para explicar como é feita esta alteração do PPC [...]. A gente mostra o que o CEPE espera de um PPC curricularizado e é a partir disso que o NDE começa a trabalhar, ou se já está no meio do processo a gente tenta capacitar também nesse sentido de entender melhor como funciona a extensão. Também tem as capacitações que são eventuais [...], tem esses eventos periódicos que acontecem no Encontro EPE (Ensino Pesquisa e Extensão), que é um encontro de dirigentes de ensino, pesquisa e extensão. No ano passado (em 2019) teve capacitação sobre curricularização, [...] teve capacitação no CEPE (Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão) também, dos membros do Colegiado de EPE (Ensino Pesquisa e Extensão) sobre curricularização [...]. (G02)

Ao finalizar as opiniões dos gestores de extensão quanto as dificuldades encontradas no processo de curricularização apresentam-se as ações institucionais que têm sido implementadas para a curricularização dos cursos de graduação.

### **5.3.2 As ações institucionais em prol da curricularização**

Os gestores de extensão relataram as ações institucionais que têm sido implementadas com o intuito promover a adequação institucional ao Marco Regulatório da Extensão. O gestor G01 menciona que:

Nós não corremos atrás apenas do cumprimento da Resolução 07/2018. Já existia uma orientação anterior, fruto dos planos nacionais de educação das duas últimas décadas pelo menos é uma necessidade construída principalmente a partir do Fórum Nacional de Pró-Reitores [...]. Se nós fôssemos pontuar, incentivamos a capacitação buscando capacitação para a própria equipe, que faz este contato nos câmpus dentro do projeto de formação que nós intitulamos de capacitação “Reitoria itinerante”, há três anos

consecutivos em todos os câmpus oferecendo, palestras mini cursos, oficinas sobre a curricularização. Reuniões exclusivas presenciais e por vídeo conferência com os Núcleos Docente Estruturante (NDE), oficina de co-criação de projeto pedagógico de curso com os NDEs [...]. Criamos uma comunidade virtual no SIGAA, onde são postados materiais. Novamente: as ações tomadas são sempre no sentido de fortalecer o conceito de extensão, clarear nos extensionistas e nos educadores o que é extensão, como se faz extensão, [...]. Teve câmpus que boicotou o evento, porque a gestão local não quer a extensão. Por outro lado, teve câmpus que convocou os NDEs, porque a gestão local compreende o processo [...]. (G01)

As ações têm sido essas, de capacitação, divulgação da resolução. Como ela ainda é recente, então as resoluções do IFSC foram criadas com base no PNE de 2014. Então a gente tem dado continuidade ao que está previsto no PNE que coincide com a resolução 07 de 2018. Então a gente tem intensificado essas capacitações, e o CEPE hoje, o colegiado exige que todos os PPCs que venham para autorização, autorização de oferta, para aprovação, criação, tem sido exigido a curricularização da extensão. Então hoje, na instituição, o PPC de graduação ele não é aprovado se não tiver esses 10% da carga horária prevista para a extensão. Então essa exigência tem sido feita pelo colegiado para que possa realmente atingir a meta que está prevista do CNE e a meta de 2014. (G02)

Ao finalizar as contribuições dos gestores de extensão com relação as ações que têm sido tomadas com relação à curricularização da extensão, seguem-se as possibilidades de aprimoramento relatadas nas entrevistas.

### **5.3.3 Possibilidades de aprimoramento da extensão**

Questionou-se os gestores sobre o que pode ser melhorado para que se possa atingir a meta de estar com os cursos superiores do IFSC curricularizados até 2021 em conformidade com a Resolução nº 7/2018 do CNE? Os G01e G02 acreditam

que o principal ponto seja desestruturar o controle da jornada docente. Chegar num ponto de amadurecimento institucional na prática educativa em que não tenhamos mais que controlar as horas em pesquisa, horas em extensão e horas em ensino. Hoje já é um grande obstáculo, porque a planilha matemática de controle de horas não dá conta de um princípio constitucional e de indissociabilidade [...] focadas no resultado e não na hora relógio [...]. Ainda para me ater no caso específico do IFSC é conseguir que a Pró Reitoria se torne mais forte, mais robusta em relação às equipes administrativas que o SIGAA - o Sistema de Gestão - responda mais adequadamente, mais fluído a rotina do professor [...]. O extensionista precisa de uma interface docente/discente, para saber das atividades do seu cronograma, do seu plano

de trabalho, [...] ainda não temos uma plataforma que dê conta disso tudo [...] enquanto o professor não se perceber sujeito ativo neste processo de relacionamento com toda a sociedade, nós não teremos o cumprimento, o atendimento das diretrizes relacionadas à extensão no ensino superior do Brasil [...]. Uma educação que não toca a sociedade, [...] e se ela não tem extensão, dificilmente está trazendo resultado para aquele contexto. Extensão pressupõe um plano coletivo de voo para a educação. A educação tradicional sem a extensão gera voos individuais. (G01)

É difícil, porque a atualização dos projetos de curso parte do próprio NDE, parte de cada câmpus. A gente aqui na extensão ou mesmo no ensino e na pesquisa a gente não tem como pegar o PPC para alguém e fazer, atualizar [...]. A gente tem enfrentado dificuldade nessas relações interpessoais. Então alguns grupos não querem atualizar os projetos de curso, não querem realmente colocar os 10% da extensão. Alguns dizem que esta lei vai cair que não vai funcionar que ninguém vai fazer [...] a gente tem cobrado, tem tentado sensibilizar as pessoas para que façam a atualização [...]. Uma das formas, fora dessa parte de sensibilização, que a gente pode fazer institucionalmente nos processos é não aprovar. Se chega um PPC e não passa pela análise da extensão, se ele tem extensão ou não, ele nem vai para frente [...]. A gente não conseguiu ainda atualizar a resolução de 2016, da curricularização, e a da extensão também. (G02)

Embora os relatos apresentados sejam longos optou-se em trazê-los devido a riqueza encontrada nas entrevistas. O conteúdo mais abrangente das entrevistas com os gestores de extensão está apresentado no Apêndice D. Apresentam-se no próximo tópico o levantamento dos fatores que impactam na curricularização da extensão.

#### 5.4 FATORES QUE IMPACTAM NA IMPLANTAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DA CURRICULARIZAÇÃO

Partindo-se do mapeamento das características do processo de curricularização realizou-se a identificação dos pontos positivos e negativos da curricularização que de alguma forma facilitam ou interferem no processo de implantação e no desenvolvimento da curricularização. Apresentam-se nos quadros abaixo os itens identificados sob a ótica dos docentes, discentes e gestores de extensão:

Quadro 12 - Pontos positivos da curricularização sob a ótica dos docentes.

Continua

Positivos		Coordenadores	Percentual
1	Relação dos alunos com setores produtivos da sociedade	CC01, CC04, CC05, CC08, CC12	38,46%
2	Consideram a curricularização da extensão importante ou com impactos positivos na formação discente.	CC01, CC02, CC03, CC04, CC05, CC07, CC08, CC09, CC10, CC11, CC12, CC13	92,30%
3	Reuniões frequentes.	CC04	7,69%
4	São favoráveis às atividades de extensão.	CC02, CC04, CC05, CC08, CC10	38,46%
5	Sentimento de contribuição com a sociedade por parte dos alunos.	CC08	7,69%
6	Engajamento da gestão da Pró Reitoria de Extensão com a curricularização.	CC08	7,69%
7	Realização de capacitações sobre curricularização por parte da gestão de extensão do IFSC	CC10	7,69%

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Quadro 12 buscou apresentar de maneira sintetizada os fatores que contribuem para que a curricularização possa ocorrer nos cursos de graduação. Segue o Quadro 13 com a apresentação dos pontos negativos que criam obstáculos à curricularização da extensão.

Quadro 13 - Pontos negativos da curricularização sob a ótica dos docentes.

Continua

Negativos		Coordenadores	Percentual
1	Falta de clareza do conceito de Extensão.	CC02, CC03, CC04, CC07, CC09, CC10, CC11, CC12	61,53%
2	Burocracia excessiva no cadastro das atividades de extensão.	CC01, CC10, CC12	23,07%
3	Falta de afinidade docente com a extensão.	CC02, CC06, CC11, CC13	30,76%
4	Consideram excessiva a destinação de 10% da carga horária do curso para a extensão.	CC03, CC05	15,38%
5	Dificuldade no cadastramento/registro de atividades de extensão no SIGAA-Extensão.	CC07, CC08, CC10, CC12	30,76%
6	Dificuldade de aprovação das atividades de extensão no SIGAA-Extensão.	CC07, CC10	15,38%

7	Desestímulo diante das dificuldades de cadastramento das atividades de extensão.	CC07, CC10, CC12	23,07%
8	Encaram a extensão como prestação de serviço gratuito às empresas.	CC07	7,69%
9	Falta de experiência docente com atividades de extensão.	CC09	7,69%
10	Preocupação com a saturação de demandas de extensão.	CC11	7,69%
11	Sobrecarga de atividades docentes. (Gestão)	CC12	7,69%
12	Falta de propostas institucionais de "como" fazer extensão.	CC02, CC04, CC11	23,07%
13	Falta de formação do docente com relação à extensão.	CC02	7,69%
14	Falta de capacitação sobre a curricularização para todos os docentes ou todos os docentes e técnicos.	CC02, CC03, CC04, CC07, CC09, CC10, CC11, CC12, CC13	69,23%
15	Falta de clareza do que é a curricularização.	CC03, CC10	15,38%
16	Falta de apoio pedagógico aos coordenadores de curso e aos NDEs.	CC04	7,69%
17	Dificuldades em conseguir empresas para a prática de extensão.	CC05, CC07	15,38%
18	Deficiência no diálogo para a troca de informações/experiências sobre curricularização. (criação de espaços de comunicação)	CC05, CC06, CC09, CC10, CC13	38,46%
19	Visão equivocada da extensão por parte do docente.	CC07	7,69%
20	Deficiência no engajamento das Coordenações de Extensão/Relações Externas com a curricularização.	CC07, CC10, CC13	23,07%
21	Falta de interligação do SIAGAA-Extensão com o histórico do aluno.	CC10	7,69%
22	Falta de zelo do CEPE ao analisar os PPCs dos cursos.	CC12	7,69%

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apresenta-se no Quadro 14 abaixo os pontos positivos e negativos da curricularização sob a ótica dos discentes.



Quadro 14 - Pontos positivos da curricularização sob a ótica dos discentes.

Positivos		Coordenadores	Percentual
1	Contato com o setor produtivo da sociedade	CC01, CC08	15,38%
2	Os alunos veem a extensão como algo positivo para a própria formação.	CC03, CC05, CC07, CC08, CC09, CC10, CC11, CC12, CC13	69,23%

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apresenta-se a seguir o compilado de pontos que impactam negativamente na curricularização da extensão sob a ótica dos discentes.

Quadro 15 - Pontos negativos da curricularização sob a ótica dos discentes.

Negativos		Coordenadores	Percentual
1	Sobrecarga de trabalho em atividades de extensão como fator desmotivante para o aluno.	CC01, CC12	15,38%
2	Falta de disponibilidade de tempo para a realização de atividades de extensão por serem alunos trabalhadores no período diurno.	CC01, CC02, CC03, CC06, CC07, CC10	46,15%
3	Os alunos veem a extensão como obrigação.	CC03	7,69%
4	Falta de entendimento do que é extensão.	CC03, CC04	15,38%
5	Câmpus fechado nos fins de semana (sala de aula/biblioteca).	CC07	7,69%

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Finaliza-se este tópico com a apresentação dos Quadros 16 e 17 contendo os pontos positivos e negativos encontrados nas entrevistas dos gestores de extensão.

Quadro 16 - Pontos positivos da curricularização sob o ponto de vista dos gestores de extensão.

Positivos		Gestores	Percentual
1	Realização de capacitações eventuais sobre a extensão para os coordenadores de curso, órgãos colegiados do IFSC e interessados (seminários, encontros, palestras).	G01, G02	100%
2	Realização de capacitação de extensão sob demanda.	G01, G02	100%
3	Criação de comunidade virtual no SIGAA-Acadêmico para a postagem de materiais sobre extensão.	G01	50%
4	Convocação dos NDEs pelo fato da gestão local compreender o processo de curricularização.	G01	50%

5	Exigência de inclusão da curricularização no PPC do curso para aprovação no CEPE.	G02	50%
6	Previsão de um servidor responsável pela curricularização.	G02	50%

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Quadro 17 apresenta-se a síntese dos pontos negativos de propiciam entraves ao processo de curricularização conforme as opiniões dos gestores de extensão.

Quadro 17 - Pontos negativos da curricularização sob o ponto de vista dos gestores de extensão.

Continua

	Negativos	Gestores	Percentual
1	Cultura organizacional do IFSC.	G01	50%
2	Dificuldades em formar os formadores.	G01	50%
3	Distanciamento da educação superior brasileira dos contextos sociais.	G01	50%
4	Deficiência na formação dos professores com relação a competências extensionistas.	G01	50%
5	Falta de empatia social, desconhecimento da legislação, e formas de currículo.	G01	50%
6	Comodismo dos sujeitos que compõem a Instituição.	G01	50%
7	Falta de entendimento da comunidade institucional do que é extensão.	G02	50%
8	Falta de entendimento da comunidade institucional de como fazer extensão.	G02	50%
9	Dificuldades de integração entre a legislação de extensão com o sistema de registro de atividades de extensão, SIGAA-Extensão.	G02	50%
10	Exigências da curricularização difíceis de serem cumpridas.	G02	50%
11	Dificuldades no registro das atividades de extensão no SIGAA-Extensão.	G02	50%
12	Falta de entendimento dos NDEs de como colocar a extensão no currículo dos cursos de graduação (PPCs).	G02	50%
13	Alguns NDEs não buscam orientação da DIREX para alteração dos PPCs para inclusão da curricularização.	G02	50%
14	Ruído de comunicação entre os NDEs e a DIREX.	G02	50%

15	Prazo de cumprimento da curricularização até 2021 utilizado como argumento para não se iniciar curricularização do curso de graduação.	G01	50%
16	Boicote à capacitação de extensão nos câmpus devido a gestão local não concordar com a extensão.	G01	50%
17	A estrutura do controle da jornada docente.	G01	50%
18	Falta de percepção do docente enquanto sujeito ativo no processo de relacionamento com toda a sociedade.	G01	50%
19	Deficiência na relação entre IFSC e as organizações externas e vice-versa.	G01	50%
20	Resistência de alguns NDEs em incluir a curricularização no PPC do curso.	G02	50%
21	Descrença dos NDEs da obrigatoriedade legal de incluir a curricularização nos PPCs dos cursos.	G02	50%
22	Falta de atualização da legislação interna sobre extensão e curricularização.	G02	50%

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Tendo sido apresentado os fatores que impactam na implantação e no desenvolvimento da curricularização, apresenta-se a seguir as propostas de curricularização da extensão elaboradas pela autora.

## 5.5 PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Levando-se em consideração as características do processo de curricularização, os pontos positivos e negativos que facilitam ou interferem na implantação e desenvolvimento da curricularização apresentados propõe-se estratégias ou planos que podem contribuir para a curricularização da extensão do IFSC e outras instituições de ensino superior públicas e privadas (NEWMAN, LOGAN, 1971; QUIN, 1980; PORTER, 1986).

Foram apontados 49 (quarenta e nove) pontos negativos, sob a ótica do docente e do discente, expressados pelos coordenadores de curso e gestores de extensão. Dentre estes, verificou-se que 12,24% são fatores externos ao IFSC ou de ordem pessoal e 87,76% são fatores internos ao IFSC que tem a possibilidade de serem trabalhados por meio de ações propositivas e de gestão. As estratégias apresentadas levam em consideração apenas os fatores internos do IFSC.

Na Administração Pública os gestores e demais trabalhadores devem obedecer, dentre outros, aos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Isto implica em poder fazer tudo aquilo que a lei autoriza, direcionado para todas as pessoas sem distinção, com ética e publicidade dos atos administrativos, procurando otimizar recursos pessoais e financeiros da melhor maneira possível. Não há espaços para vontades pessoais (BRASIL, 1988; MEIRELLES, 1998).

Para agir em conformidade com o princípio da legalidade entende-se que existe a necessidade de atualização da legislação do IFSC para adequação aos preceitos legais do Marco Regulatório da Extensão, visto que as resoluções vigentes datam de 2016, ou seja, anteriores ao Marco Regulatório da Extensão.

Sugere-se que seja realizado pelo IFSC um plano de capacitação dos segmentos docente, discente e técnico administrativo em educação, levando-se em consideração os recursos organizacionais disponíveis para atingir objetivos propostos. Direcionando os processos de planejamento organização, liderança e controle do trabalho de seus membros (SCHLICKMANN, 2013; STONER; FREEMAN, 2000; IFSC, 2020). As atividades devem ser coordenadas, de tal forma que proporcione a troca de informações referentes à realização, visando a eliminação de redundância e otimizado esforços (PORTER, 1996).

Acredita-se que o conteúdo do Plano de Capacitação deve abordar questões relacionadas ao contexto histórico da extensão no Brasil, políticas públicas brasileiras de extensão, o conceito atual de extensão, modalidades das atividades de extensão, as bases legais para a curricularização e os motivos para se incluir atividades de extensão no currículo, além da abordagem de modelos curriculares que podem ser inseridos nos currículos dos cursos de graduação do IFSC (FORPROEX 1987, 2001, 2006, 2010; GURGEL, 1986), LEONÍDIO, 2017, NOGUEIRA, 1999; PIMENTEL, 2015; ALTHUSSER, 1983; APPLE, 2006; BARBOSA, 2001; BIANCHI, 2001; BOURDIEU E PASSETON, 1992; DEWEY, 1959; FAZENDA 2008; FREIRE, 2003; GIROUX, 1986, GOODSON, 1995, 2010; MORIN, 2002; POMBO, 2008; SANCRISTÁN, 2013; SANTOMÉ, 1998,, SILVA, 2007; SCHLICKMANN, 2017; TYLER, 1993).

A universidade é uma instituição permeada pelo tecido social, devendo exprimir o modo de funcionamento de uma sociedade considerando a sua diversidade nas relações sociais, necessitando assim se adaptar à realidade que a rodeia (BUARQUE, 2003; CHAUI, 2003; KERR, 2005). A realidade social é instável sempre disposta a inovações e mudanças, o mundo

está mudando de tal forma que desafia frequentemente os dogmas do saber existente. Isto gera reflexos na forma de compartilhamento de informações e aprendizados, as capacitações realizadas de maneira tradicional precisam ser repensadas. Uma sociedade em transformação requer novas formas de aprendizagem e capacitação (KRESS, 2008; BAUMAN, 2010; BAUMAN; MAY, 2010; MASSETTO, 2015).

As informações estão disponíveis num *click* do *mouse*, num toque da tela de um *smartphone*. Há de se considerar o volume de informações que se consome diariamente em seus mais diversos aspectos. No entanto, constatou-se que as capacitações e aprendizados institucionais são realizados com pouca inovação e criatividade, explorando timidamente as facilidades e tecnologias disponíveis na sociedade da informação ou do conhecimento. Certamente é esperado que a utilização de metodologias e meios tradicionais para a disseminação de conhecimentos e informações se tornem desinteressantes., ou não atinjam o público-alvo.

Para que se possa atender as diferentes realidades pessoais, profissionais e institucionais de conhecimento e capacitação sobre a temática da extensão, as pessoas necessitam ter facilidade de acesso às informações, bem como a diversificação das formas de disponibilidade e apresentação de conteúdos colocados à disposição ou compartilhados. Neste sentido, acredita-se que a criação de conteúdos digitais na forma de vídeo aulas modulares na modalidade Ensino a Distância (EaD), uma cartilha sobre a curricularização e a criação de uma plataforma digital que proporcione o compartilhamento de informações entre todos os segmentos do IFSC.

Existe a possibilidade de formação de uma Comissão de Curricularização central, vinculada à Pró Reitoria de Extensão e Relações Externas e uma Comissão de Curricularização em cada câmpus. À comissão central poderá responsabilizar-se pela coordenação e acompanhamento dos trabalhos das comissões locais, que auxiliarão no cumprimento dos objetivos e metas institucionais de curricularização levando em consideração a realidade de cada câmpus. As comissões locais podem ser formadas por meio de representantes das áreas de extensão, núcleo pedagógico, dos cursos superiores e do NDE de cada curso de graduação. Há de se definir um prazo de duração para cada fase do processo, qual a forma de acompanhamento, e quem ficará responsável pelo acompanhamento.

Constatou-se que 84,61% dos coordenadores entrevistados (CC02, CC03, CC04, CC05, CC06, CC07, CC9, CC10, CC11, CC12, CC13) e 100% dos gestores (G01, G02)

explicitaram alguma deficiência que pode ser trabalhada com capacitação. Acredita-se que este formato tem o potencial de minimizar questões relacionadas à deficiência de conhecimento e compartilhamento de informações sobre a temática extensão e curricularização em seus diversos aspectos.

Observou-se que questões relacionadas ao sistema de registro e avaliação de atividades de extensão, o SIGAA-Extensão, à formação de formadores, à Coordenadoria de Extensão e Relações Externas dos câmpus e os NDEs, muitas vezes, impedem a fluidez da curricularização e merecem atenção de maneira constante e sistematizada. Entende-se que é importante levar em consideração a rotatividade na ocupação dos cargos de gestão e a mudança dos docentes responsáveis pelas atividades de extensão curricularizadas.

Com relação ao SIGAA-Extensão, faz-se necessário atentar para as dificuldades de cadastramento de atividades de extensão, a burocracia excessiva desde o processo de cadastramento até a aprovação da atividade de extensão e a falta de interligação com o histórico do aluno. Que muitas vezes, causam desestímulo ao registro das atividades por parte dos docentes extensionistas (CC01, CC07, CC08, CC10, CC12, G02).

Sendo assim, há de se deixar à disposição do proponente de atividade de extensão um passo a passo para o registro das atividades, de maneira didática e disponível a qualquer momento, informes do que será considerado na análise e avaliação da atividade proposta. Pode-se utilizar plataformas digitais, para a postagem de pequenos vídeos e *podcasts*. Para a interligação com o histórico do aluno será necessário a customização do SIGAA-Extensão visando a atender a esta especificidade legal da curricularização de maneira facilitada. Quanto a burocracia na tramitação das atividades de extensão sugere-se a criação de um fluxo próprio, especializado para análise e avaliação de atividades de extensão da curricularização, gerando assim um retorno rápido ao proponente e com menos burocracia.

A maneira de ensinar do docente na sociedade do conhecimento requer muito mais do que ministrar aulas expositivas. Volta-se para o desenvolvimento de habilidades que permeiam a compreensão da sociedade em que se vive e a compreensão de seus fenômenos (SANTOS, 2003; MASETTO, 2015). Isto demanda a busca de formas de aprender e ensinar de maneiras pelas quais não foram ensinados (HARGREAVES, 2004).

A formação de formadores surge como uma forma de preencher as lacunas deixadas na formação acadêmica dos docentes com relação a extensão. Trata-se de uma capacitação aprofundada, voltada a minimizar as deficiências de falta de experiência docente com atividades

de extensão, de como fazer extensão. Avança para a sensibilização do papel social da extensão, da cultura organizacional, esclarecimentos sobre legislação, formas de currículo e a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Possibilitando assim, a percepção do docente enquanto sujeito ativo no processo de relacionamento com toda a sociedade (CC02, CC04, CC9, CC11, G1, G2).

Para atender a necessidade de como fazer extensão, propõe-se a utilização de metodologias ativas aplicadas à extensão. As metodologias ativas são compreendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino baseado na transmissão pura e simples de informações. Nelas, “o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento”. Estas metodologias “colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta” (VALENTE, 2018, p. 26).

As metodologias ativas caracterizam-se pela motivação que causam nos acadêmicos. Permitem a construção de aprendizado coletivo por meio da colaboração mútua. Elas facilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas que estão ligadas ao mundo real e atribuem ao professor o papel de mentor e idealizador de discussões que aproximam o aluno do mundo real (JUSINO, 2003; MORAN, 2015).

Existem várias estratégias para o desenvolvimento de metodologias ativas, dentre elas: Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning*), (BERBEL, 1998); Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project Based Learning*) (BARELL, 2010), (BENDER, 2014); Aprendizagem Baseada em Games e Gamificação (*Game Based Learning*) (MATTAR, 2009), (DETERDING, 2011); Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*) (BEHAR, 2009), (SCHNEIDER *et al.*, 2013); Avaliação por Pares (*Peer Instruction*) (PINTO, *et al.*, 2012); Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1977) e *Design Thinking* (BROWN, 2018).

Entende-se que os conceitos de metodologias ativas e suas mais diversas metodologias correlacionam-se harmonicamente com o entendimento atual de extensão, favorecendo assim a abertura de novas possibilidades pedagógicas e infinitas conexões de aprendizagem.

Visto que a curricularização é algo novo para muitos docentes, verificou-se que existe a necessidade de criação de um espaço que propicie o diálogo para a troca de informações/experiências sobre curricularização entre os docentes na mesma área de atuação (CC05, CC06, CC09, CC10, CC13).

Constatou--se que alguns entrevistados sentiram falta de um papel mais atuante das Coordenadorias de Extensão e Relações Externas dos câmpus no processo de curricularização. Apontou-se que as coordenadorias dos câmpus podem contribuir na construção de um relacionamento mais próximo entre o IFSC e as empresas possibilitando a abertura de portas para a inserção de discentes no mercado de trabalho e na realização de atividades de extensão da curricularização (CC07, CC10, CC13, G01). Para atenuar esta interferência do processo de curricularização sugere-se a criação de um espaço comum aos Coordenadores de Extensão e Relações Externas e Pró Reitoria de Extensão para o compartilhamento de sugestões e troca de experiências de relacionamento e parcerias com o segmento empresarial.

Os NDEs são responsáveis pela atualização dos PPCs. Não obstante, devem estar plenamente inteirados dos fluxos institucionais de atualização, orientações de como incluir atividades de extensão no currículo e prerrogativas legais que regem esta inclusão. A formação de formadores pode contribuir para minimizar a resistência de incluir a previsão de atividades de extensão no currículo e desencadear a conscientização docente que a curricularização é muito mais que uma determinação legal, é uma maneira da universidade se aproximar da sociedade e cumprir o seu papel social (G02).

Para unir as estratégias apresentadas propõe-se a utilização de ferramentas de Gestão do Conhecimento (GC). Ela consiste basicamente num facilitador de processos de criação, compartilhamento e de utilização de conhecimentos organizacionais. Caracteriza-se por ser um processo cíclico que compreende a aquisição, a disseminação, o desenvolvimento e a aplicação do conhecimento (BATISTA, 2012; SANTOS; RADOS, 2020).

No entendimento de Santos e Rados (2020) a CG está baseada em lideranças, pessoas, processos e tecnologia. As lideranças asseguram a implantação da GC e seu alinhamento com as estratégias, a missão e a visão da organização. As pessoas são simultaneamente usuárias e produtoras de conhecimento, e principais elementos de geração de valor institucional. Os processos organizam a tomada de decisão em termos operacionais, gerenciais e estratégicos, nos seus diferentes níveis, e as tecnologias devem servir de apoio aos processos e às pessoas.

Existem vários modelos e ferramentas de GC que nasceram para atender ao setor privado da economia. Entretanto, para Batista (2012) não é necessário construir um modelo específico para a administração pública, basta adaptá-lo às características e especificidades de uma organização pública. Sendo assim, apresenta-se no Quadro 18 alguns modelos de ciclos de



GC mapeados na literatura que podem ser adaptados às peculiaridades institucionais do IFSC e da curricularização da extensão.

Quadro 18 - Ciclos de Gestão do Conhecimento: etapas dos processos do conhecimento na literatura.

Literatura	Processos do conhecimento
Alavi e Leidner (2001)	Criar, armazenar e recuperar, transferir, aplicar.
Becerra-Fernandez et al. (2004)	Descobrir, capturar, compartilhar, aplicar.
Bukowitz e Williams (2003)	Adquirir, usar, aprender, contribuir, acessar, construir e suportar, redirecionar.
Davenport e Prusak (1998)	Gerar, codificar, transferir.
Hoffman (2001)	Criar, armazenar, distribuir, aplicar.
Jashapara (2004)	Organizar, capturar, avaliar, compartilhar, estocar e atualizar.
Maier (2004)	Descobrir, publicar, colaborar, aprender.
Meyer e Zack (1996)	Adquirir, refinar, estocar e recuperar, distribuir, atualizar.
Nickols (1999)	Adquirir, organizar, especializar, estocar e acessar, recuperar, distribuir, conservar, disponibilizar.
Rao (2005)	Criar, codificar, recuperar, aplicar, distribuir, validar, localizar, personalizar.
Wiig (1993)	Criar, procurar, compilar, transformar, disseminar.
Wong e Aspinwall (2004)	Adquirir, organizar, compartilhar, aplicar.

Fonte: Baseado em DALKIR (2005).

As políticas de gestão do IFSC devem ser formalmente constituídas, atualizadas periodicamente, e articuladas com o planejamento estratégico institucional. Dentre as políticas apresentadas no PDI 2020 – 2024 está a Gestão da Informação e do Conhecimento, na qual há um comprometimento institucional em fortalecer a gestão do conhecimento, de tal forma que se possa “identificar, sistematizar, disponibilizar e compartilhar dados e informações necessários à gestão dos processos e ao alcance dos objetivos estratégicos, promovendo a gestão participativa [...]” (IFSC, 2020, p. 125).

Com a intenção facilitar a visualização da prosta de estratégias para a curricularização dos cursos de graduação do IFSC apresentadas, segue-se abaixo o Quadro 19 com o resumo das estratégias sugeridas desta dissertação.

Quadro 19 - Resumo da proposta de estratégias para a curricularização da extensão.

<b>Proposta de estratégias para a curricularização da extensão</b>
I – Atualização da <b>legislação de extensão do IFSC</b> para adequação aos preceitos legais do Marco Regulatório da Extensão, visto se tratar de uma instituição pública sujeita ao princípio da legalidade;
II - Elaboração de um <b>Plano de Capacitação</b> dos segmentos docente, discente e técnico administrativo em educação, levando-se em consideração os recursos organizacionais disponíveis – com a abordagem do histórico da extensão brasileira, conceitos e diretrizes da atual concepção de extensão universitária e os motivos de se inserir a extensão no currículo;
III - A <b>diversificação das formas de disponibilidade</b> e apresentação de conteúdos colocados à disposição ou compartilhados para atender as diversas realidades pessoais (vídeo aulas modulares, <i>podcasts</i> , cartilhas);
IV - Criação de uma <b>plataforma digital</b> para a criação e compartilhamento de informações;
V - Criação de uma <b>comissão de curricularização</b> em cada câmpus vinculada a uma Comissão Central que faça a gestão institucional da curricularização;
VI - Criação de um <b>passo a passo didático para o registro de atividades de extensão</b> no SIGAA-Extensão, em <b>formato de pequenos vídeos ou podcasts</b> , e que esteja disponível a qualquer momento;
VII - Formação <b>de um espaço comum aos Coordenadores de Extensão e Relações Externas e Pró Reitoria de Extensão</b> para o compartilhamento de sugestões e troca de experiências, de relacionamento e parcerias com o segmento empresarial visando a abertura de portas para a inserção de discentes no mercado de trabalho e para a realização de atividades de extensão da curricularização;
VIII - <b>Inclusão da temática ‘extensão’ na formação de formadores</b> . Ela é uma capacitação aprofundada voltada a sensibilização do docente quanto ao seu papel como sujeito ativo no processo de relacionamento com a sociedade;
IX - Utilização de <b>metodologias ativas</b> por parte dos docentes visando a suprir lacunas de ‘como’ fazer extensão - (Sala de Aula Invertida, <i>Design Thinking</i> ; Aprendizagem Baseada em problemas, Gameficação, entre outros);
X - Propõe-se a utilização de ferramentas de <b>Gestão do Conhecimento (GC)</b> que consiste num facilitador de processos de criação, compartilhamento e de utilização de conhecimentos organizacionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao finalizar-se a apresentação e análise dos dados, apresenta-se as considerações finais que contempla peculiaridades da realização da pesquisa e indicação para trabalhos futuros.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a apresentação e análise dos dados foi possível atingir o objetivo geral, propor diretrizes práticas para a curricularização dos cursos de graduação do IFSC para alinhamento ao Marco Regulatório da Extensão no Brasil, e responder à pergunta de pesquisa, quais estratégias podem ser utilizadas para a curricularização dos cursos de graduação do IFSC para alinhamento ao Marco Regulatório da Extensão do Brasil?

Para alcançar o objetivo específico ‘a’ – analisar a curricularização dos cursos de graduação do IFSC – buscou-se evidências da previsão de ocorrência dos artigos 14, 15 e 16 do Marco Regulatório nos PPC dos cursos. Com relação ao artigo 14, evidenciou-se que 4 dos 13 cursos ressaltam as atividades de extensão e caracterizam adequadamente a participação do estudante em atividades de extensão em seus PPCs. Os demais cursos, ou não possuem estas previsões ou possuem apenas uma delas. Desta forma considera-se que estão em conformidade com este artigo os 30,76% dos cursos curricularizados. Esta consideração encontra respaldo na fala do gestor de extensão G2 quando informa que embora mais de 20 cursos “tenham passado pelo processo de curricularização ao longo do tempo a gente viu que a maioria deles não está de forma suficiente. Vai precisar realmente de uma atualização”.

Constatou-se a urgente necessidade de adequação da legislação do IFSC que está conflitante quanto aos aspectos do artigo 14, visto que a legislação interna prevê que “a descrição das atividades de extensão a serem desenvolvidas serão detalhadas no plano de ensino do respectivo componente curricular” e o Marco Regulatório prevê que elas devem ser caracterizadas adequadamente quanto à participação dos estudantes nos PPCs dos cursos.

O IFSC possui um sistema de registro de atividades de extensão desde 2016, o SIGAA-Extensão, capaz de atender ao registro, desenvolvimento e conclusão das atividades de extensão de forma que seja possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados com as atividades. Portanto, em conformidade com os requisitos do artigo 15 do Marco Regulatório.

No entanto, foi possível perceber que os cursos analisados possuem previsão de registro de suas atividades de extensão. Alguns no plano de ensino do docente e noutros no sistema de registro de atividades, SIGAA-Extensão. Considera-se desta forma que não há uniformidade de registro de atividades, cada curso tem feito à sua maneira. No entanto, para

atender aos requisitos do artigo 15 alguns cursos precisarão repensar a forma de registro das atividades de extensão.

Quanto ao artigo 16 entende-se que o IFSC atende aos seus requisitos na íntegro visto que há o amparo da Resolução nº 40 do CONSUP/IFSC, no Art. 8º prevendo que “no histórico do aluno deverá constar a carga horária total de extensão desenvolvida ao longo do curso”, no entanto esta informação não consta em todos os PPCs analisados.

Partindo-se para mapeamento das características do processo da curricularização dos cursos de graduação do IFSC, objetivo b, verificou-se que a curricularização é discutida institucionalmente, porém, pouco compreendida. Muitos coordenadores de curso não participaram do processo de implantação da curricularização e desta forma não souberam explicitar os motivos do desenho curricular de seus respectivos cursos.

Ainda na fase de implantação nota-se que os cursos realizaram levantamento prévio das disciplinas que possuem características que facilitam a implantação da curricularização e os docentes que possuem aptidão com atividades extensionistas com o objetivo de alocação da carga horária de extensão.

Embora a maioria dos docentes aparentemente não demonstre resistência quanto a curricularização, mostrou-se ser bem desenvolvida naqueles cursos cuja extensão já era uma prática do curso. A maioria dos coordenadores entrevistados externaliza que os docentes de seu curso carecem de compreensão sobre conceito de extensão, a forma que ela deve ser prevista dentro dos currículos e de como devem ser desenvolvidas na prática.

No que tange as questões legais da curricularização para alguns cursos o processo aconteceu tranquilamente, no entanto, para outros, ainda restam dúvidas quanto a fragilidade da questão legal da curricularização. Acreditam que a lei pode mudar e todo esforço para curricularizar o curso possa ter sido em vão, fato este que não encontra amparo legal, já que qualquer lei, decreto ou resolução pode ser extinto ou modificado conforme conveniência e oportunidade dos legisladores.

Ainda na fase de implantação ficou evidenciado a preocupação dos coordenadores de curso com o gerenciamento e controle da carga horária curricular da extensão quando ela é distribuída em diversas unidades curriculares não específicas de extensão. Compreende-se que esta forma de ocorrência da curricularização dificulta a visibilidade e o acompanhamento da execução das atividades de extensão e conseqüentemente o seu cômputo para a carga horária curricular obrigatória de extensão.

Constatou-se que as atividades de extensão são registradas no plano de ensino do docente e no sistema de registros SIGAA-Extensão, no entanto nota-se que há por parte da gestão de extensão a falta de incentivo de registro das atividades no sistema de registros, ficando restrito em alguns casos ao plano de ensino do docente.

Para os docentes a curricularização é benéfica para a formação do estudante, embora inicialmente ele não goste ou não compreenda. Em cursos noturnos no qual a maioria é aluno trabalhador houve a necessidade de criar alternativas para que a curricularização aconteça e horários que não sejam dias de semana no período diurno.

Ainda para os docentes alguns entraves devem ser removidos para que a curricularização da extensão fique institucionalizada: a dificuldade de cadastramento e registro das atividades de extensão no sistema de registros, a burocracia no processo de aprovação das atividades e a customização do sistema de registros para atender as necessidades de seus usuários.

Constatou-se a falta de integração entre das resoluções internas de extensão e curricularização e o sistema de registro de atividades de extensão SIAGAA-Extensão. Desta forma, acredita-se que é necessário a atualização da legislação de extensão de IFSC de forma que ela possa refletir o Marco Regulatório da Extensão e as peculiaridades institucionais.

A necessidade de formação em extensão é um ponto em comum entre os coordenadores de curso e os gestores de extensão. Foi possível notar que os gestores se preocupam em ministrar capacitações em diversas modalidades, no entanto, insuficientes ou com pouca eficácia, visto que se constatou que a maioria dos entrevistados sente necessidade de algum tipo de capacitação no que tange a extensão. Demonstrando assim, que os instrumentos utilizados até então não são capazes de atingir ou sensibilizar a comunidade interna do IFSC de maneira significativa.

Interessante notar que muitas vezes a solução para se dirimir situações problemáticas está na própria comunidade interna. Quando questionados, os entrevistados propuseram possíveis saídas que podem se mostrar interessantes para os gestores do IFSC. Talvez seja necessário um canal de comunicação entre IFSC e comunidade interna que dê vazão às valiosas contribuições de aprimoramento do processo de curricularização do IFSC colhidas neste trabalho.

Não é possível afirmar que o IFSC possui um planejamento ou estratégia de acompanhamento e avaliação do processo de curricularização dos cursos de graduação. No

entanto, dentre as diretrizes indispensáveis à implementação da política de ensino no período 2020 - 2024 destaca-se a elaboração de “metodologias e estratégias de curricularização da pesquisa e extensão enquanto princípios pedagógicos” e tem a meta de atingir a curricularização de todos os cursos de graduação até 2023 (IFSC, 2020, p. 71). Desta forma entende-se que este trabalho pode contribuir para o cumprimento da política de ensino prevista para este PDI.

O Objetivo Estratégico P3 do PDI vigente sinaliza a orientação da prática educativa na perspectiva da formação integral do aluno, um dos meios para se alcançar este objetivo é pelo incentivo à curricularização da pesquisa e extensão nos cursos técnicos e de graduação. O IFSC pretende nos próximos anos “desenvolver diretrizes, projetos pedagógicos e práticas educativas fundamentados no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura como elementos centrais do processo formativo e de promoção da cidadania” (IFSC, 2020, p. 124).

Este Objetivo Estratégico contribui para a formação de “alunos protagonistas do desenvolvimento do contexto em que vivem mediante o estímulo à criticidade e da abordagem os conhecimentos da vida prática”, desta forma constata-se que os rumos do IFSC apontam na mesma direção das diretrizes do Marco Regulatório da Extensão (IFSC, 2020, p. 124). Para o alcance de seus objetivos o IFSC compromete-se com o desenvolvimento de programas de capacitação e formação para servidores - docentes e técnicos administrativos em educação – e manifesta a sua intenção de “promover eventos de capacitação que diminuam ou eliminem as lacunas de competências essenciais à execução da estratégia (IFSC, 2020, p. 126).

Para atender o objetivo específico ‘c’ identificar fatores que facilitam ou que interferem na implantação e no desenvolvimento da curricularização dos cursos de graduação do IFSC, realizou-se o levantamento de 22 pontos positivos 49 pontos negativos, levando-se em consideração a ótica dos docentes, discentes e gestores de extensão.

Quanto aos pontos positivos, 92,3% acredita que a extensão é importante ou causa impactos positivos na formação do estudante, no entanto, 38,46% se mostraram favoráveis às atividades de extensão. Quanto aos pontos negativos identificou-se a necessidade de capacitação para a formação e informação da comunidade interna com relação aos conceitos de extensão, curricularização e como realizar extensão de maneira prática. Sendo que a carência de formação docente devido a contextos históricos de deficiência curricular de formação extensionista tem impacto direto na formação dos discentes.

Questões relacionadas ao sistema de registro de atividades de extensão, gestão dos cursos de graduação, deficiência no diálogo para a troca de informações e experiência sobre a

curricularização e o engajamento insuficiente das Coordenações de Extensão dos câmpus apresentam-se como pontos negativos que interferem no processo de curricularização.

Durante toda pesquisa buscou-se informações que subsidiassem a elaboração de uma proposta de estratégias para a realização dos processos de curricularização dos cursos de graduação do IFSC, objetivo ‘d’ deste trabalho. Foi possível verificar que os sintomas institucionais e pessoais existentes tem raízes profundas, não há saídas simples nem a curto prazo para questões complexas. Lá se foram anos de falta de formação em extensão nas universidades, falta de políticas públicas que evidenciassem o modelo de extensão a ser adotado no Brasil. O que resultou num diagnóstico de deficiência de desconhecimento do que se considera ser extensão no ensino superior brasileiro e seu papel social junto a sociedade em que a universidade está inserida.

A não ser por prerrogativas legais que trazem à luz a extensão e indicam a inclusão no currículo de atividades obrigatórias de extensão provavelmente ainda figuraria nas sombras da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. A integralização curricular da extensão não é uma novidade, faz quase 20 anos da sua previsão PDE 2001 – 2010. No entanto, poucos avanços no sentido de sua institucionalização forma percebidos. O Marco Regulatório da Extensão significa um avanço, uma conquista social que merece ser preservada, compartilhada e trabalhada para que seja internalizada na prática docente.

A ampla e generalizada capacitação da comunidade do IFSC associadas a criação e compartilhamento por meio de plataformas digitais organizadas por ferramentas de Gestão do Conhecimento e a utilização de Metodologias Ativas de ensino apresentam-se como valiosas opções para que a extensão se torne de fato indissociável ao ensino e à pesquisa e cumpra seu social de aproximação com a sociedade em que ela está inserida. Não apartada, mas integrada a ela e atendida com as suas necessidades (UNESCO, 1998; CASTANHO, 2000; UNESCO BRASIL, 2003; KERR, 2005).

As IES precisam ofertar uma formação contextualizada, agregando à formação acadêmica ao mundo do trabalho, o desafio é pensá-los e organizá-los para que se concretizem na prática. A pesquisa e a extensão são essenciais para o desenvolvimento da capacidade investigativa e questionadora, na qual o aluno aprende por meio de suas próprias vivências proporcionadas pelas interações sociais (MOITA; ANDRADE, 2008; PACHECO, 2010; FORPROEX, 2016; PUHL, 2016).

A flexibilização curricular e a interdisciplinaridade são estratégias educacionais que facilitam a interação entre a teoria e a prática, e estão presentes no modelo curricular do IFSC (GOSI, 1998; BRASIL, 2018e; IFSC, 2020).

A crise atual da universidade tem origem na inaptidão das universidades em conciliar funções antagônicas. As crises de hegemonia, de legitimidade podem abalar a sua razão de existir. A mudança não é uma questão de escolha, é uma questão de sobrevivência. No entanto as crises dão oportunidades de refletir, e são capazes de gerar oportunidades que não se pode desperdiçar. Assim como a sociedade da informação e da tecnologia está em constante evolução e transformação a docência superior precisa buscar caminhos que acompanhem esta evolução (ARENDDT, 1997; BALMAN, 1998; VEIGA-NETO, 2003; BUARQUE, 2003; SANTOS, 2004; KESS, 2008).

## 6.1 PECULIARIDADES ENCONTRADAS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa inicialmente também pretendia abranger o grupo de todos os coordenadores de curso para a participarem de uma pesquisa quantitativa ao responder um questionário eletrônico. No entanto, verificou-se que a demora no retorno dos questionários estava atrasando a realização das demais fases da pesquisa. Desta forma, decidiu-se pela realização da pesquisa qualitativa com o grupo de cursos que possuem a extensão curricularizada cujos câmpus aceitaram participar.

Outro elemento de entrave foi a desatualização das páginas de alguns cursos no *site* do IFSC. Foram encontrados cursos cujos coordenadores não estavam mais na função, os PPCs muitas vezes não estavam indexados na página do curso, ou remetiam a uma página inexistente. Esses fatores ocasionaram retardo no levantamento de todos os PPCs atualizados até dezembro de 2019 e posterior contato com os coordenadores.

A realização das entrevistas foi muito produtiva e enriquecedora, todos os coordenadores e gestores foram solícitos com relação à realização das entrevistas. Contribuíram de maneira significativa em outros aspectos que extrapolaram as perguntas do roteiro de perguntas. Alguns sinalizaram que gostariam de compartilhar o resultado deste trabalho em seus cursos, que gostariam de contar com a participação da pesquisadora para discussões em seus cursos e parabenizaram pela pertinência do tema para o momento institucional que o IFSC está passando com relação à curricularização.



## 6.2 INDICAÇÃO PARA TRABALHOS FUTUROS

Entende-se que a mudança de cultura institucional e a implantação de uma nova mentalidade conectada com a realidade social em que a instituição está inserida é uma tarefa hercúlea, na qual todos os esforços para se alcançar objetivos são bem vindos.

Houve a intencionalidade de realização desta pesquisa sob a ótica dos gestores de extensão e os coordenadores de curso e não sob a ótica dos alunos, coordenadores de extensão dos câmpus e docentes extensionistas, desta forma indica-se para trabalhos futuros pesquisas que contemplem as opiniões desses atores com relação a extensão e a curricularização em seus diversos aspectos.

Esta dissertação sinalizou que a utilização de metodologias ativas para preencher a lacuna de “como” fazer extensão e ferramentas de gestão do conhecimento são aliadas do processo de curricularização juntamente com a diligência por parte dos gestores do IFSC e podem produzir resultados institucionais satisfatórios. Desta forma, aponta-se para o aprofundamento de estudos que conjuguem atividades práticas de extensão com a utilização de metodologias ativas.

Vive-se numa sociedade mundialmente conectada com os avanços tecnológicos, o próprio IFSC é uma instituição tecnológica em sua gênese. As ferramentas de gestão do conhecimento aliadas as necessidades de capacitação, compartilhamento, disseminação de informações e saberes sobre a nova concepção de extensão e a curricularização vislumbram uma parceria de sucesso que merece aprofundamentos em futuros trabalhos.

## REFERÊNCIAS

- ABPMP. **Guia para o Gerenciamento de Processos de Negócio: corpo comum de conhecimento (BPM CBOOK®) versão 2.0 – terceira liberação em português.** Chicago: ABPMP, 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/7133118/BPM\\_-\\_Gerenciamento\\_de\\_Processos\\_de\\_Neg%C3%B3cio](https://www.academia.edu/7133118/BPM_-_Gerenciamento_de_Processos_de_Neg%C3%B3cio). Acesso em: 22 ago. 2019.
- ALMEIDA, Alcides Vieira de. *Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina.* Reed. rev. atual. Florianópolis: IFSC, 2010.
- ALMEIDA, Alda Rosana; BOTELHO, Delane. Construção de questionários. *In: BOTELHO, Delane; ZOUAIN, Deborah Moraes (Organizadores). Pesquisa quantitativa em administração.* 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Atlas, p. 90-108, 2009.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução M. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos.** Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antenor Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Valeska Cristina. **Extensão Universitária: proposição e validação de um instrumento de avaliação da percepção dos discentes.** 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas Administrativas e Contábeis de Belo Horizonte da Fundação Mineira de Educação e Cultura, Belo Horizonte, 2012.
- BARELL, John. Problem-based learning: The foundation for 21st century skills. *In: BELANCA, James. 21st Century skills: rethinking how students learn*, p. 174–199. 2010. Disponível em: [http://www.morecuriousminds.com/docs/Barell\\_chapter%5B2%5D.pdf](http://www.morecuriousminds.com/docs/Barell_chapter%5B2%5D.pdf). Acesso em: 25 fev. 2020.
- BATISTA, F. F. **Proposta de Modelo de Gestão do Conhecimento para Administração Pública.** Brasília: IPEA, 2012.

BEHAR, Patrícia Alejandra (Org). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/oa/arqueads/apoio/modelospedagogicos.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2015.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada. **Interface Comum Saúde Educação**, v. 2, n.2, p. 139-154, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>. Acesso em: 12. fev. 2020.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commodity**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BIANCHI, José João P. de. **A educação e o tempo**: três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 21, n. 2, 2011.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxonomia de objetivos educacionais**. 6 ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 26 maio de 2019.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.326, de 02 de setembro de 1999**. Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP/RI.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 3, de 18 de dezembro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.867, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. **Guia D simplificação.** 2. ed. Brasília: MPOG/SEGES, 2006b. Disponível em: <http://www.gespublica.gov.br/content/guia-d-simplifica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 30 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Superior. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura.** Brasília, 2010a. Disponível em: <https://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CONAES nº 4, de 17 de junho de 2010b.** Sobre o Núcleo Docente Estruturante – NDE. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6884-parecer-conae-nde4-2010&category\\_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6884-parecer-conae-nde4-2010&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CONAES nº 1, de 17 de junho de 2010c.** Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category\\_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012a**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012b**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107). Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018a**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 608, de 3 de outubro de 2018b**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Homologado pela Portaria nº 1.350, publicada do D.O.U. de 17 de dezembro de 2018, Seção 1, Pág. 24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Ministério da Educação**. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao?msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09Q25lJmQ9cyZwYXJhbXNbc2ZGVdPSZwYXJhbXNbc2YXRlXT0mcGFyYW1zW2NhdklX T0mcGFyYW1zW3NIYXJjaF9tZXRRob2RdPWFSbCZwYXJhbXNbb3JkXT1wcg==>. Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM – Apresentação**. 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed., Brasília: Senado Federal, 2018e. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. e-MEC Cursos. **Ministério da Educação**. 2019a. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>. Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 02 de janeiro de 2019b**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm#art9). Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. PROUNI. **Ministério da Educação**. 2019c. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Denominações das Instituições de Ensino Superior (IES). **Ministério das Relações Exteriores, Itamaraty**. Brasília/DF. 2019d. Disponível em: [http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html). Acesso em: 21 maio 2019.

BROWN, Tim. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Alta Books Editora, 2018.

BUARQUE, Cristovam. A Universidade na encruzilhada. *In*: UNESCO BRASIL. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais. Brasília: Unesco Brasil, SESu/MEC, 2003.

CAMPOS, Débora Lima; SILVA, Sebastião Constantino Brito da. O conceito de currículo: um breve histórico das mudanças no enfoque das linhas curriculares. **IGAPÓ-Edições especiais**, p. 29-40, 2017.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A Extensão Universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, 2015.

CASTANHO, Sérgio. A educação superior no século XXI: comentários sobre o documento da Unesco. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, p. 163-166, 2000.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu, 2004. Anais. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1111.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.conif.org.br>. Acesso em: 14 dez. 2020.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil. Texto para Discussão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2014. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD\\_1950.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf). Acesso em: 10 jun. 2019.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 24, n. 1, p. 5-15, 2003.

CRESWELL, John L.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

DETERDING, Sebastian. Gamification: using game design elements in non-gaming contexts. **CHI**, p. 7-12, 2011. Disponível em: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/01-Deterding-Sicart-Nacke-OHara-Dixon.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DINIZ, Flávio Pereira. A extensão universitária como instrumento de política pública. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1614/1/Flavio%20Pereira%20Diniz.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Livro digital. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERREIRA, Aurélio B de H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES. **I Encontro de Pró Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira**. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Brasília: UNB, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. (Coleção Extensão Universitária, v. 1). Ilhéus: Editus, 2001. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. (Coleção Extensão Universitária, v. 3). Brasília: MEC/SESu, Paraná: UFPR, Ilhéus: UESC, 2001b. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Avaliacao-Extensao.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular:** uma visão da extensão. (Coleção Extensão Universitária, v. 4). Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Indissociabilidade-e-Flexibilizacao.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Extensão Universitária:** Organização e Sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. (Coleção Extensão Universitária, v. 6). Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/SfDaPTcUpkHEZ3.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Regimento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.** UFABC, 2010. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Regimento-Forproex-aprovado-26nov2010.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária.** (Coleção Extensão Universitária, v. 7). Manaus, 2012a. Disponível em: [https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/7\\_CONIF\\_Politica\\_Nacional\\_de\\_Extensao\\_Forproext\\_2012.pdf](https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/7_CONIF_Politica_Nacional_de_Extensao_Forproext_2012.pdf). Acesso em: 02 maio 2019.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular:** uma visão da extensão. (Coleção Extensão Universitária, v. 4). Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2012b. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Indissociabilidade-e-Flexibilizacao.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GOODSON, Ivor. Currículo: a invenção de uma tradição. *In: Currículo: teoria e história.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Atílio Brunetta. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação** (para além das teorias da reprodução) Petrópolis, Vozes, 1986.



GISI, Maria Lourdes. Os significados de flexibilidade curricular. **Cogitare Enfermagem**, v. 3, n. 2, 1998.

GRAY, D. E. **Pesquisa no Mundo Real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.

GURGEL, Roberto Mauro. **A Trajetória da Extensão Universitária no Brasil**. In: SESu/MEC. Perfil da Extensão Universitária no Brasil. 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002057.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

HARGREAVES, Endy. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rúbia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, 2007.

IMPERATORE, Simone L. B; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis R. **Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE**. XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU Desafios da Gestão Universitária no Século XXI Mar del Plata – Argentina, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101\\_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 31 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. **INEP, MEC**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC. **Resolução CONSUP nº 35, de 23 de setembro de 2015**. Aprova as diretrizes para a inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação do IFSC. Disponível em: [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup\\_resolucao35\\_2015\\_diretrizes\\_extens%C3%A3o.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao35_2015_diretrizes_extens%C3%A3o.pdf). Acesso em: 7 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC. **Resolução CONSUP nº 40, de 29 de agosto de 2016a**. Aprova as diretrizes para inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação do IFSC e dá outras providências. Disponível em: [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup\\_resolucao40\\_2016\\_curriculariza%C3%A7ao\\_extens%C3%A3o.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao40_2016_curriculariza%C3%A7ao_extens%C3%A3o.pdf). Acesso em: 7 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC. **Resolução CONSUP nº 61, de 12 de dezembro de 2016b.** Aprova as diretrizes para inclusão das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação do IFSC e dá outras providências. Disponível em: [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup\\_resolucao40\\_2016\\_curriculariza%C3%A7ao\\_extens%C3%A3o.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao40_2016_curriculariza%C3%A7ao_extens%C3%A3o.pdf). Acesso em: 7 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC. **Resolução CEPE/IFSC nº 12, de 16 de março de 2017a.** Aprova o Núcleo Docente Estruturante dos cursos de graduação do IFSC. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/35957/1577525/Resolucao\\_CEPE\\_IFSC\\_12\\_2017/75c45f13-0f1a-4ae4-8804-d569e5bcaa17](https://www.ifsc.edu.br/documents/35957/1577525/Resolucao_CEPE_IFSC_12_2017/75c45f13-0f1a-4ae4-8804-d569e5bcaa17). Acesso em: 7 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC. **Onde tudo começou.** Florianópolis, 2018a. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/historico>. Acesso em: 02 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC. **O IFSC é para você.** Florianópolis, 2018b. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br>. Acesso em: 03 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC. **Curricularização da Extensão.** 2019a. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/historico>. Acesso em: 02 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC. **Regimentos IFSC.** 2019b. Disponível em: <https://regimentos.ifsc.edu.br/documentos-2/>. Acesso em: 02 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – IFSC. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 - 2024.** Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>. Acesso em: 03 jun. 2020.

JACKSON, Philip. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. *In*: JACKSON, Philip (Ed.). **Handbook of research on curriculum.** New York: Macmillan, p. 3-40, 1992.

JAPIASSU, Hilton, MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

JUPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JURACY, Caetana (Organizadora). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008:** comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

JUSINO, Ángel R. Villarini. Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. **PORFIRIO GARCÍA FERNÁNDEZ**, v. 3-4, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

KERR, Clark. **Os usos da universidade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

KRESS, Gunther. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Tradução de Silvana C. Leite, Beth Honorato, Dinah A. Azevedo. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 115-137, 2008.

KUBA, Cristina Missao Borille. **Avaliação da extensão: recomendações de alternativas a partir de uma abordagem racionalista**. 2018.  
Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PPAU0183-D.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

LEONIDIO, Luciano Flávio da Silva. **História do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras–Forproex (1987-2012)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25316/1/TESE%20Luciano%20Fl%C3%A1vio%20da%20Silva%20Leon%20C3%ADdio.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, 2007.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2014

MARGOTTO, Gleidson Roberto. Resenha da obra "A Reprodução" de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, n. 3, 2017.

MARQUES, Gleicy Corrêa Nunes. **Dados Curricularização – Cursos Superiores no IFSC (PPCs)** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [curricularizacao@ifsc.edu.br](mailto:curricularizacao@ifsc.edu.br) em 14 ago. 2019.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 23. ed. São Paulo: RT, 1998.

MEYER JR., Victor; MURPHY, J. Patrick (Organizadores). **Dinossauros, Gazelas e Tigres. Novas Abordagens da Administração Universitária. Um diálogo Brasil EUA**. Florianópolis: Insular, 2000.

MINTZBERG, Henry. Cinco Ps para estratégia. *In*: MINTZBERG, Henry; LAMPEL, Joseph; QUINN, James Brian; GHOSHAL, Sumantra. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. 4. ed. [livro eletrônico]. Tradução Luciana de Oliveira Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <http://www.udc.edu.br/libwww/udc/uploads/uploadsMateriais/21022018080144O%20Processo%20da%20Estrategia%20-%20Mintzberg.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MORHY, Lauro. Brasil – Universidade e educação superior. *In*: MORHY, Lauro (Organizador). **Universidade no mundo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização: edição executiva**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MORIN, Edgar. A Articulação dos saberes. *In*: MORIN, Edgar, ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (Organizadores). **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas – Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p.15-33, 2015. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

NEWMAN, William Herman; LOGAN, James P. **Strategy, policy, and central management**. South-Western Publishing Company, 1971.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira 1975-1999**. Belo Horizonte: UFMG/ FaE, 1999.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Coordenadora) *et al.* **Avaliação da extensão universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão**. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE, 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
ECONÔMICO/BRASIL - OCDE. **Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil**. 2018. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/ocde/Repensando\\_a\\_Garantia\\_de\\_Qualidade\\_e\\_para\\_o\\_Ensino\\_Superior\\_no\\_Brasil\\_PT.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/ocde/Repensando_a_Garantia_de_Qualidade_e_para_o_Ensino_Superior_no_Brasil_PT.pdf). Acesso em: 2 set. 2019.

OLIVEIRA, Adriana Rivoire Menelli de; ESCOTT, Clarice Monteiro. **Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil**. Ensaio: Aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 717-738, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n88/1809-4465-ensaio-23-88-0717.pdf> . Acesso em: 10 abr. 2019.

OLIVEIRA, Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PIMENTEL, Geyza Alves. **Universidade e políticas de extensão no Brasil do governo Lula**: período de 2003 a 2010. 2015. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PINTO, Antonio Sávio da Silva *et al.* Inovação didática: Projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “Peer instruction”, **Janus**, v. 6, n. 15, jan./jul., 2012. Disponível em:  
<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewArticle/582>. Acesso em: 23 jan. 2020.

PIRES, José Calixto de Souza; MACÊDO, Kátia Barbosa. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 81-104, 2006.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008.

PORTER, Michael E. O que é estratégia. **Harvard Business Review**, v. 74, n. 6, p. 61-78, 1996.

PUHL, Mário José. O Conhecimento e o Princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, nº 69, p. 222-232, set. 2016. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/PUHOCE>. Acesso em: 12 jun.2019.

PUHL, Mário José; DRESCH, Óberson Isac. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o conhecimento. **Revista Di@Logus**, v.5, n.1, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/3991-10795-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

QUINN, James Brian. **Strategies for change: Logical incrementalism**. Irwin Professional Publishing, 1980.

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO – RENEX. Sobre o FORPROEX e a RENEX. 2019. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao>. Acesso em: 15 ago. 2019.

RINALDI, Rúbia Nara. **Adaptação estratégica em universidades públicas: o caso da Unoeste**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

RIZZATTI, Gerson; RIZZATTI Junior, Gerson. **Organização Universitária: mudanças na administração e nas funções administrativas**. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35684/Gerson%20Rizzatti%20%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20universit%C3%A1ria.pdf?sequence=4>. Acesso em: 22 jun. 2019.

ROCHA, Roberto Mauro. A Trajetória da Extensão Universitária no Brasil. **Cadernos SESu/MEC**, 1986. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002057.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. Revisitando a história 1980-1995: a Extensão Universitária na perspectiva do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003.

ROESCH, S. M. A. **Projeto de estágio do curso de administração: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Organizador). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, p.16-37, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ. Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Acervo Paulo Freire**, 2004. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3915/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0619.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3915/1/FPF_PTPF_01_0619.pdf). Acesso em: 14 jun. 2019.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A nova missão da universidade: a inclusão social. *In*: UNESCO BRASIL. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais. Brasília: Unesco Brasil, SESu/MEC, 2003.

SANTOS, Neri dos, RADOS; Gregório Jean Varvakis. **Fundamentos teóricos de gestão do conhecimento**. 1. ed. Florianópolis: Pandion, 2020. *E-Book*. ISBN 978-65-86527-01-8.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 769-787, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. Disponível em: [https://play.google.com/books/reader?id=lq9SDwAAQBAJ&hl=pt\\_BR&pg=GBS.PP1](https://play.google.com/books/reader?id=lq9SDwAAQBAJ&hl=pt_BR&pg=GBS.PP1)  
Acesso em: 28 maio 2019.

SCHLICKMANN, R. **Administração universitária: em busca de uma epistemologia**. In: IX Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis, 2009.

SCHLICKMANN, R. **Administração universitária: desvendando o campo científico no Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Administração) - Centro Socioeconômico, Programa de Pós Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SCHLICKMANN, Rafael. **Teoria Geral da Administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2017.

SCHNEIDER, Elton Ivan, *et al.* Sala de aula invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 8, n.16, p. 68-81, 2013. Disponível em: <http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/499/316>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, Universidade e Ideologia: a política do conhecimento**. Livro virtual. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, 2008.

SILVA, Maria Aparecida. Currículo para além da pós-modernidade. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-2444-int.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SMIRCICH, Linda. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative science quarterly**, p. 339-358, 1983.

STALLIVIERI, Luciane. O Sistema de Ensino Superior do Brasil: Características, Tendências e Perspectivas, p. 2-22, 2013. Disponível em: [https://www.uces.br/site/midia/arquivos/sistema\\_ensino\\_superior.pdf](https://www.uces.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf). Acesso em: 18 maio 2019.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2854>. Acesso em: 8 abr. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículos e ensino.** 7. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

UNE – UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Resoluções.** II Seminário de Estudos do Nordeste e I Encontro Universitário da Região Sul, 1961.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.** Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO BRASIL. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização.** Anais. Brasília: Unesco Brasil, SESu/MEC, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. **Universidade Federal do Paraná,** 2019. A mais antiga do Brasil. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/a-mais-antiga-do-brasil/>. Acesso em: 05 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ. **Guia de Creditação da Extensão na UFRJ,** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [https://www.iq.ufrj.br/arquivos/2015/07/Guia\\_Download.pdf](https://www.iq.ufrj.br/arquivos/2015/07/Guia_Download.pdf). Acesso em: 21 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. **Curricularização da Extensão,** 2019. Disponível em: <http://curricularizacaodaextensao.ufsc.br/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. **Guia para Curricularização das atividades de extensão nos Cursos de graduação da Universidade Federal de São Paulo,** 2017. Disponível em: [https://www.unifesp.br/reitoria/proex/images/PROEX/Curriculariza%C3%A7%C3%A3o/GUIA\\_CURRICULARIZACAO\\_ATIVIDADES\\_EXTENSAO\\_CURSOS\\_GRADUACAO\\_UNIFESP\\_28.09.2017.pdf](https://www.unifesp.br/reitoria/proex/images/PROEX/Curriculariza%C3%A7%C3%A3o/GUIA_CURRICULARIZACAO_ATIVIDADES_EXTENSAO_CURSOS_GRADUACAO_UNIFESP_28.09.2017.pdf). Acesso em: 21 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPel. **Guia de Integralização da Extensão,** Pelotas, 2019. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/prec/files/2019/05/Guia\\_de\\_integralizac%C3%A3o\\_da\\_extens%C3%A3o.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/prec/files/2019/05/Guia_de_integralizac%C3%A3o_da_extens%C3%A3o.pdf). Acesso em: 21 ago. 2019.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In:* BACICH, Lilian;



MORAN, José (Organizadores). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**, n. 7, p. 141-150/EN 137-146, 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A

### **Roteiro de entrevistas aplicado aos gestores de extensão do IFSC.**

- 1 - Quais as principais dificuldades encontradas do ponto de vista da gestão do IFSC para a curricularização dos cursos superiores sob a ótica institucional, de gestão, e interpessoais?
- 2 - Quais ações têm sido tomadas para o cumprimento da Resolução nº 7/2018 do CNE com referência à curricularização da extensão em articulação com os Câmpus do IFSC?
- 3 - Em seu ponto de vista qual o nível de interação entre Pró Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão visando ao desenvolvimento da indissociabilidade?
- 4 - O que pode ser melhorado para que possamos atingir a meta de estar com os cursos superiores do IFSC curricularizados até 2021 em conformidade com a Resolução nº 7/2018 do CNE?

## APÊNDICE B

### **Roteiro de entrevistas aplicado aos coordenadores dos cursos de graduação do IFSC com previsão de creditação curricular da extensão.**

- 1 - Quais foram os pontos positivos e negativos do processo de Curricularização em seu curso, sob os aspectos legais, de gestão e interpessoais?
- 2 - Como se dá a elaboração das atividades de extensão em seu curso?
- 3 - Quais as formas de registro, desenvolvimento e a avaliação?
- 4 - Como se dá a interação dialógica das atividades de extensão com a comunidade externa?
- 5 - Em seu ponto de vista quais as opiniões dos docentes de extensão com relação à curricularização, quais desafios eles têm enfrentado e como eles têm procedido diante destes desafios?
- 6 - Em seu ponto de vista quais as opiniões dos discentes de extensão com relação à curricularização, quais desafios eles têm enfrentado e como eles têm procedido diante destes desafios?
- 7 - Quais impactos o Sr(a) acredita que a extensão tem na formação do estudante?
- 8 - Visto estarmos no processo de implementação da curricularização nos cursos do IFSC quais contribuições o Sr(a) deixa para a melhoria desse processo, do que sentiram falta?

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE (A)

Sou estudante do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA – PPGAU. Estou realizando uma pesquisa sob orientação da professora Dra. Luciane Stallivieri. O estudo tem o objetivo geral propor estratégias para a Curricularização dos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) para alinhamento ao Marco Regulatório da Extensão do Brasil.

Sua participação contribuirá para o mapeamento das características do processo da Curricularização dos cursos de graduação do IFSC bem como a identificação de fatores que facilitam ou que interferem na implantação e no desenvolvimento da Curricularização dos cursos de graduação do IFSC.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Sua participação contribui para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico que poderá ser aplicado na gestão do IFSC.

Atenciosamente,

Florianópolis, xx de xxxx de 2020.

---

Gleicy Corrêa Nunes Marques/PPGAU/UFSC

**Consinto** minha participação neste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Florianópolis, xx de xxxx de 2020.

---

Nome do entrevistado  
IFSC/Câmpus do entrevistado

## APÊNDICE D

### TEOR DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS COORDENADORES DE CURSO E GESTORES DE EXTENSÃO

Localização no texto	Texto expandido das entrevistas
5.2.1 A implantação da curricularização.	<p>Quando eu assumi a coordenação do curso, que foi lá no finalzinho de 2017, [...] já se falava em curricularização da extensão, algumas unidades curriculares da nossa matriz curricular do nosso PPC já, foram destacadas como potenciais unidades curriculares, onde se viabilizava, se vislumbravam projetos de extensão. Então durante uma reunião foram selecionadas algumas unidades curriculares, algumas mais técnicas, [...] outras um pouco mais humanísticas [...] a gente vislumbrou a realização de projetos que pudessem envolver setores da sociedade [...]. Nós temos algumas unidades curriculares, onde demandas da sociedade por desenvolvimento de aplicações simples, pudessem vir e fossem trabalhadas nessas demandas destas unidades curriculares [...]. Hoje, ela chega (as demandas) partindo de setores da sociedade, mas nós temos projeto para poder fazer algo vindo de dentro da instituição, buscando estas demandas [...]. Com este PPC vigente foram definidas unidades curriculares para serem trabalhadas em extensão, então o professor responsável pela unidade curricular, também é responsável pela instrução. (CC01)</p> <p>Quando eu entrei na coordenação, a coordenadora que me antecedeu já havia feito o processo de curricularização, inclusive com o pedido de alteração do PPC. Pelo que ela me relatou, o processo começou quando a lei foi estabelecida com os 10% da carga horária, o IFSC se antecipou, trouxe para as chefias DEPE dos câmpus [...]. Ela entrou em contato com os professores dos cursos superiores. (A professora do meu curso) começou a verificar quais modelos de curricularização seriam adotados no curso. Verificamos que poderia ser feito um componente curricular único de extensão, com a carga horária de 10% por semestre ou que fosse dentro da carga horária de cada disciplina. Na época eu enquanto professor e não coordenador acolhi junto com meus colegas a ideia de que ela deveria ser feita dentro das disciplinas. (CC05) (continua)</p>

<p>5.2.1 A implantação da curricularização.</p>	<p>Quando eu cheguei, desde o primeiro PPC, na verdade, antes de eu chegar, já estava com a previsão do que seria curricularizado. Então eu cheguei num processo que já estava curricularizado [...]. A gente está com o curso em implantação ainda, então pela primeira vez uma turma vai [...] fazer o projeto de TCC [...], até então a experiência que eu tive foi com os três projetos integradores [...] não tive experiência ainda com o TCC, então não vou poder falar sobre a curricularização completa como se deve dar até o ano que vem, mas vou poder dizer do que já passou em termos dos três projetos integradores [...]. Sobre a implantação, no que se refere a instituição e aos colegas, como você perguntou, eu não vou poder dizer por que o currículo já estava pronto, o PPC já estava previsto na carga horária antes de eu chegar na instituição e antes de eu chegar a ser coordenador também. Sobre quem fez o PPC, não sei exatamente, não saberia dizer qual foi a intenção deles em fazer nesse formato que eu te relatei, [...]. Nosso campus circula muita gente então essa informação não consigo resgatar. (CC08)</p> <p>eu participei como coordenador de alguns treinamentos e de algumas reuniões que houve, a princípio na Reitoria, e depois acho que teve mais uma em Criciúma, salvo engano, onde participei de algumas palestras explicando o que seria, ou quais seriam os benefícios e o que seria a curricularização da extensão dos cursos superiores. Onde houve várias reuniões e relatos de outros professores, de alguns cursos, que já estavam em um estado mais avançado neste processo de curricularização. Depois, em função destas reuniões com outros coordenadores do campus [...]. Os projetos de extensão não estão vinculados às disciplinas, a gente trata deles somente através de projetos. Eles estão previstos no PPC, mas a gente desenvolve-os como projetos individualizados, portanto não estão vinculados a nenhuma disciplina. (CC07)</p> <p>já ter esta carga horária prevista no curso, antes mesmo de ser obrigatório [...] ainda estamos em desenvolvimento para adequar. A gente já previa a carga horária, correto? Mas a gente não tem ainda uma disciplina. Hoje como é que funciona. Um professor tem uma demanda de extensão ou o aluno chega com um projeto, [...] nós temos muitos alunos que trabalham em empresas e pelo fato do nosso curso ser noturno, eles já trabalham em atividades vinculadas à área. Então a gente estimula os alunos a trazerem muitas vezes, problemas, ou projetos ou necessidades das empresas (continua)</p>
---	---

<p>5.2.1 A implantação da curricularização.</p>	<p>para que possamos desenvolver projetos de extensão em parceria com as empresas. Hoje ela está sendo desenvolvida somente através de projetos. Seja por demanda de professor, que vai lá e cadastra um projeto de extensão e verifica quais os alunos que gostariam de participar, com diferentes níveis de envolvimento dependendo da fase em que o aluno se encontra, dependendo do projeto. Também através de demandas que muitas vezes surgem de empresas que necessitam de apoio – porque tem que envolver a sociedade e muitas vezes as empresas chegam lá e dizem que precisam desenvolver um novo processo de produção e aí envolve professor, envolve os alunos e dá a contrapartida para a empresa [...]. Existem algumas alterações a serem feitas (no PPC), sendo que uma delas seria já essa adequação das extensões em consonância com a nova resolução também. Algumas pequenas correções que a gente tem que fazer no PPC, só que a gente está acumulando para fazer de uma vez só, [...] porque é um pouco trabalhoso. A gente quer alterar algumas ementas, disciplinas. Em algumas disciplinas este é um processo mais trabalhoso também. Então para não ter várias ações de PPC ou muitas alterações, a gente quer fazer uma alteração de uma vez só. (CC07)</p> <p>O IFSC está bem atualizado, bem avançado em relação aos outros Institutos Federais; se você puder acompanhar, você vai verificar isso. Então isso já facilitou muito para gente, então não foi algo assim que foi pego de surpresa, porque eles já vinham trabalhando isso, já estimulando e incentivando a extensão nos currículos do curso superior [...]. Na primeira revisão do Projeto Pedagógico de Curso a gente inseriu a extensão. Depois veio essa resolução de 2018 e a gente, pelas nossas experiências aqui, ao longo do curso, a gente estava com a previsão de uma nova revisão do PPC. Então isso veio a calhar, a gente uniu o útil ao agradável no quesito também de incorporar, de aprimorar na verdade a extensão, porque antes a gente tinha uma concepção de extensão que ainda estava com algumas fragilidades. Por exemplo: incluíamos a extensão como parte de atividades complementares, como parte de estágio e até mesmo como defesa de TCC, pensando nessa interação com a comunidade. Porém a gente viu que alguns pontos estavam frágeis, então precisava aprimorar isso. Nessa revisão a gente já se reuniu com o núcleo docente estruturante e a gente vai desvincular a extensão de atividades complementares, de estágio e de TCC. A gente conseguiu fazer essa delimitação mesmo do que é extensão para que a (continua)</p>
---	--

<p>5.2.1 A implantação da curricularização.</p>	<p>gente consiga implementar ela da melhor forma. (CC12)</p> <p>Não teve nada demais, [...] inclusive após o primeiro envio, a gente recebeu uma sugestão para atualizar os documentos sobre extensão, que a gente estava desatualizado. Neste sentido, na construção do PPC por enquanto foi tranquilo. (CC03)</p> <p>O processo interno no que tange a legislação foi bem tranquilo, seguiu os trâmites normais e a Pró Reitoria de Extensão na época e internamente com a chefia DEPE e com os coordenadores, e especificamente com o coordenador (do meu curso). (CC05)</p> <p>Aí a gente contestou o que dizia nesta questão do estágio, sendo que o interessante foi que a primeira resposta que recebemos foi um não. Porque o documento diz que não. Mesmo tendo a resposta negativa por parte da diretoria de extensão, a gente submeteu o projeto como a gente achava. Bem interessante ressaltar que a gente foi ouvida. Eu achava que a partir da negativa inicial a gente teria que refazer o projeto. (CC06)</p> <p>Eu acredito que ainda esteja muito frágil a questão legal da curricularização embora a gente saiba que existem regulamentos existem prazos para essa curricularização nos cursos superiores, ainda não está muito claro como isso deve acontecer, não está claro de que maneira isso deve se colocar dentro dos cursos, pelo meu conhecimento. Isso também interfere um pouco na questão da gestão, porque para gente gerenciar como que os 10% da carga horária vai estar dentro do curso é uma ginástica, como que a gente vai fazer, se vai ser uma unidade isolada se vai ser componente de diversas unidades, se vai ter unidade o que tem extensão e outras que não tem, então gerenciar de que maneira esses 10% vão estar alocados no curso, foi eu acho, uma das maiores dificuldades. (CC09)</p> <p>Nós professores do curso temos vários professores que já fazem extensão há um bom tempo [...]. Nós estamos trabalhando no curso, em torno de 20 professores no máximo, então tranquilo para se fazer extensão. Todos eles fazem ou já participaram ou sabem o que é, como fazer, que tem que ter o protagonismo discente, que ele tem que ser o responsável, o professor só como um mediador. Então todos já têm conhecimento, tranquilo esta parte. (CC02)</p> <p>(continua)</p>
---	---



<p>5.2.1 A implantação da curricularização.</p>	<p>Em relação aos pares, os colegas foram bem tranquilos, nós entendemos quais disciplinas tinham prerrogativa mais fortes para a extensão, que tinham uma característica mais tranquila e a gente dialoga também para verificar quais professores se sentem mais confortáveis em trabalhar os projetos. E os alunos também entendem, porque a gente acaba mostrando para eles que a extensão não é necessária somente para o cumprimento da lei, mas também que ela tem um ganho prático muito grande para eles, sendo que eles reconhecem isso. (CC05)</p> <p>Não foi algo que emergiu como “ahh temos que colocar 10% da extensão”, “ah todos nós vamos mudar nossas práticas de fazer diferenciado” [...], houve bastante resistência. Aqueles que já faziam ações, mais na perspectiva da extensão em suas práticas cotidianas, foram os que abraçaram e a gente colocou dentro do currículo. (CC06)</p> <p>Todos os integrantes do NDE são bem colaborativos e quando solicitados, todos eles atendem. O NDE é uma representação, sendo que hoje ele é formado por cinco professores. [...] a gente tem áreas, (cujos representantes) [...] atuam como “portavozes” de cada área, dentro do NDE do curso. (CC07)</p> <p>Não houve resistência, mas colocações não a favor de colocar um pouquinho em cada unidade curricular, pela dificuldade de gerenciar. (CC09)</p> <p>Teve uma série de coisas, sinceramente, o começo, na primeira parte do curso, [...] eu ainda não estava fazendo parte do envolvimento do processo. Eu não dava aula no curso nem era coordenadora. O que é que aconteceu? Veio a diretriz, o IFSC fez a normativa, mas ninguém sabia direito como funcionava, foi muito difícil, a gente achava que era difícil naquele período, [...] a gente registrava na extensão, ganhava ali um código, e estava registrado, botava os alunos ali e registrava. A princípio a gente tinha uma ideia de extensão, o que era extensão [...]. Disseram que tinha que fazer (a curricularização), mas a princípio ninguém sabia direito o que era, nem quem estava no Câmpus nem que estava na Reitoria. Porque precisava de uma série de coisas. O nosso curso era novo. Como que iria mudar o PPC de um curso que ainda nem tinha sido implantado 100%? No nosso entendimento, precisava ter uma turma formada para poder fazer a mudança do PPC. (CC10)</p> <p>Alguns docentes tiveram sim um pouco de resistência, porque (continua)</p>
---	---

<p>5.2.1 A implantação da curricularização.</p>	<p>alguns pensavam que a incorporação da extensão ia acabar tirando esse espaço de pesquisa, ainda tem essa dicotomia, de que a pesquisa tem um valor maior, a extensão é entendida como algo isolado. Até mesmo para caracterizar a extensão, ou seja, "o que é a extensão?", então às vezes a gente até brincava nas primeiras discussões, parece que você consegue definir tudo pesquisa, ensino e tudo o que resta, tudo o que é sobra você coloca na extensão, e na verdade não é isso, a gente deve ter um olhar partindo do princípio da indissociabilidade, devemos ter essa concepção, essa base; da missão, dos valores do IFSC, então a gente precisa incorporar isso, como a extensão também tendo um papel protagonista, assim como o ensino e a pesquisa. Elas são indissociáveis. No início teve assim, um pouco de resistência, mas à medida que o núcleo docente estruturante foi discutindo essas questões a gente foi melhorando o entendimento. Depois a matriz curricular, a gente conseguiu fechar ela de maneira bem consensual entre os docentes e a gente acabou incorporando Unidades Curriculares denominadas de Atividades de Extensão 1, 2 e 3. Nós incorporamos Unidades Curriculares para conseguirmos fechar esta carga horária de extensão. Além disso, a gente incorporou uma parte da carga horária de algumas Unidades Curriculares como extensão também. (CC12)</p> <p>Nós tivemos algumas dificuldades para operacionalizar a documentação dos projetos. Porque todo projeto que não tenha recursos financeiros (fluxo contínuo), então a maior parte não tem recursos. Mas ainda assim a gente precisa documentá-los, obviamente, mas aí a documentação via sistema era bastante burocrática. Então também de acordo com a definição do projeto propriamente dito, às vezes a gente tinha uma negativa da Pró Reitoria de Extensão, informando que por alguma característica, o projeto não classificava como extensão, então a gente teve alguma dificuldade nesse aspecto, de formalizar o projeto de modo que o aluno tenha o direito às horas de extensão. (CC01)</p> <p>Não tinha uma carga horária definida em cada unidade curricular. O professor dentro de sua unidade curricular, de acordo com o projeto que era elaborado, ele mesmo definia a carga horária. Então às vezes, tinha projeto que ocupava 70%, 80%, da carga horária, outros menos. [...] sempre houve a necessidade desse registro no sistema [...]. Então, com a mudança para ter disciplinas específicas de extensão facilita essa operacionalização. E no próprio plano de ensino da (continua)</p>
---	--

<p>5.2.1 A implantação da curricularização.</p>	<p>unidade curricular extensionista, o projeto já vai estar definido. O aluno que cursa a unidade curricular e é aprovado, ele tem as horas de extensão que já estão ali definidas na unidade curricular. Isto dentro desta nova proposta de PPC. Na proposta que a gente tem vigente, no PPC vigente, modelo antigo, totalmente diluído, o aluno participa do projeto, ele ganharia as horas se fosse aprovado na unidade curricular, mas ainda assim não era o suficiente, a quantidade de horas, nestes projetos, nestas unidades curriculares. A gente tem que realizar outros projetos que não estão vinculados a unidades curriculares, para que o aluno tenha a carga horária total necessária para concluir o curso. (CC01)</p> <p>Não eram suficientes. Ficava abaixo de 10% das unidades curriculares. E aí a gente precisava realizar outros projetos, para vincular esses alunos que ainda precisariam de mais carga horária para completar a sua carga horária total. É uma dificuldade em operacionalizar isso tudo. Na verdade, nós tínhamos feito o PPC inteiro e não sabíamos da necessidade da curricularização, [...] nós fomos informados que a extensão tinha mudado, que agora como nosso curso é novo que a gente teria que implantar toda curricularizada a extensão. Então foi bem difícil no início a gente compreender, porque nós temos uma cultura de extensão como uma atividade extra e não compoendo a carga horária do currículo do curso. E aí a gente teve bastante dificuldade em como fazer, se montávamos o PPC distribuindo as cargas horárias da extensão ao longo das unidades curriculares. Depois nós vimos que isto não tinha ficado bom, não tinha ficado funcional, porque iria fragmentar demais. E a gente tinha também uma preocupação em perder o controle desta extensão. Não sei o que cada professor vai inventar, porque não tinha como escrever em casa o plano de ensino, o que o professor da unidade iria fazer. Então nós optamos por fazer essa curricularização da extensão como unidade curricular mesmo. [...]. (com relação aos) Aspectos de gestão, nós sentimos bastante dificuldade pela falta de apoio. Porque ninguém sabia direito, não é que não queriam nos ajudar, ninguém sabia direito como fazer isso. O Instituto não tinha uma trajetória, uma história, um conhecimento já de outros cursos curricularizados, era tudo muito experimental. Então a gente ficou bem abandonados, sozinhos - a gente teve que tomar todas as decisões via NDE do curso e só, pois não tinha no que se apoiar. (CC04)</p> <p>Como todo processo novo, causa estranheza em um primeiro (continua)</p>
---	--

<p>5.2.1 A implantação da curricularização.</p>	<p>momento, principalmente porque no nosso curso ficou mais evidente entre os professores da área “dura”. Perguntava-se: como é que a gente vai fazer extensão dentro das minhas horas de práticas de laboratório, o que devo fazer, como e assim por diante. Daí iniciaram-se várias discussões que foram desenvolvidas, sendo que a coordenadora da época levou o tema para discussões de área e para discussões com o curso também, buscando interagir e vislumbrando possibilidades de como incluir estes 10% da extensão no currículo. Várias ideias surgiram, mas era difícil. Quais componentes curriculares de fato vamos conseguir fazer. Uma preocupação nossa em um primeiro momento, era não pulverizar as práticas de extensão por todo o currículo, para que elas de repente, não sumissem. Que não ficassem ali, só para constar dentro do componente curricular, sem de fato acontecer uma prática diferenciada que a gente pudesse intervir com a sociedade. Contribuindo com aquele espaço e aquele espaço contribuindo com a formação dos alunos. Esta foi a nossa primeira preocupação. Nós achamos que o que nós colocássemos de forma “picadinha” poderia acabar não acontecendo. Porque daí dependeria de cada professor e do entendimento de cada professor específico sobre a extensão. Portanto as discussões que foram feitas no grupo foram a seguinte: o que é que no nosso curso já é feito e que tem uma perspectiva semelhante à perspectiva da extensão, ou que já é extensão propriamente dita. Mesmo antes de a gente adequar estes 10% da extensão, o próprio PPC já partia da indissociabilidade do currículo, entre ensino, pesquisa e extensão. Então a gente fez este mapeamento e buscamos entrar em contato com os professores que já faziam práticas que seriam consideradas extensão onde ficou mais evidente estas ações de extensão no currículo, foram nas atividades de estágio. Então aí a gente teve um entrave grande porque o próprio regulamento do IFSC, que estava norteadando esta construção dos PPCs com 10% da extensão, ele dizia que as práticas de estágio não contariam como extensão [...]. Até que após vários questionamentos e entre idas e vindas com a diretoria de extensão, foi levado para uma reunião do CEPE, onde a gente discutiu com os pareceristas que estavam avaliando nosso PPC em implementação na época, o porquê de nós estarmos considerando que parte do nosso estágio supervisionado era considerado extensão. Então naquela reunião foi definido que especificamente para licenciatura que muitas práticas de estágio, poderiam ser consideradas extensão. Não que toda parte de estágio fosse considerada extensão, mas que a prática como era feita realmente caracterizava-se como extensão. Na (continua)</p>
---	--

<p>5.2.1 A implantação da curricularização.</p>	<p>sequência, nós definimos algumas partes dos componentes curriculares de estágio para 10% de extensão [...]. Só que estas unidades curriculares a gente colocou grande parte da unidade para a extensão, no sentido de não segmentar, ou seja, colocar 10 horas em uma, 10 horas em outra, 05 horas em outra. (CC06)</p> <p>O nosso curso talvez, me parece, é o primeiro curso a curricularizar a extensão entre os cursos superiores do Instituto. Então foi uma dificuldade em que nós tivemos que fazer toda uma pesquisa, e tivemos que desenvolver uma forma de abordar esta legislação e uma metodologia para gente começar a trabalhar. Houve algumas discussões na época da implantação do curso, decidiu-se não colocar um pouquinho em cada unidade curricular devido à dificuldade de gerenciar essa implantação. Por exemplo, unidades curriculares com 40 horas, se for botar 10%, 4 horas. O que se executa de extensão em 4 horas? A gente não pode garantir que todo professor, embora todos devam ter familiaridade, nós temos esse caráter aqui na instituição. Mas a gente não pode garantir que vai ser executado. E aí a gente também não pode deixar que o aluno fique prejudicado, se estiver faltando quatro horas não curricularizou. (CC09)</p> <p>No meio do caminho (de atualização do PPC) do primeiro semestre que surgiu essas coisas (exigência de incluir a extensão no currículo). Então nós começamos a fazer ações para que os alunos da primeira turma conseguissem sair com esta carga já cumprida. Só que praticamente, a execução deles de forma mais categorizada começou em 2017, e, também quando começou o SIGAA. E aí também começou um outro problema, porque o SIGAA (SIGAA-Extensão) é um buraco sem fundo, super difícil de preencher. Eu quis preencher uma ação de extensão e tinha 30 mil coisas para responder. Depois tem o relatório que pede números, pede quantificações, pede um milhão de coisas. (CC10)</p> <p>O nosso curso estava em implantação, nós estávamos pedindo a aprovação do nosso PPC então isso foi colocado como normativa, que a gente deveria atender. Então nós colocamos, e realmente vamos atender a isso e fomos atrás de entender a regulamentação. Isso gerou uma ansiedade em nós como docentes. A maioria não tinha trabalhado com extensão ainda. Isso gerou debates, e discussões. Agora nós estamos implantando e estamos nos dando conta que algumas coisas funcionam e outras não. Na verdade, isso é um problema, a (continua)</p>
---	--

<p>5.2.1 A implantação da curricularização.</p>	<p>gente enfrenta metodologicamente no curso, digamos assim. Na verdade, nós acabamos de terminar a primeira turma que efetivamente curricularizou a extensão agora. Temos hoje o último dia letivo encerrando esse processo. Nós vamos ter que fazer uma avaliação, ver o que funcionou de fato, o que não funcionou, enfim, reavaliar para os próximos semestres [...]. Nós não tínhamos um modelo ainda implantado no Instituto, então nós tivemos que dentro das nossas especificidades de curso e regionais aqui como viabilizar metodologias, além de estarmos de acordo com as normas. Esta foi, me parece, a dificuldade que a gente enfrentou. Mais ao mesmo tempo é positivo, porque a extensão dá um caráter objetivo, porque o aluno está desenvolvendo, trabalhando, então os alunos gostam. Nós temos uma disciplina já trabalhando nisso, e os alunos têm uma satisfação em abordar especificamente um problema [...] na prática. (CC11).</p>
---	--

Localização no texto	Texto expandido das entrevistas
<p>5.2.2.1 Formas de registro e tipos abordagens das atividades de extensão.</p>	<p>atualmente a única formalização que a gente tem é por meio do ambiente virtual no SIGAA. Então lá fica registrado o planejamento das disciplinas, as postagens de trabalho e tudo mais[...]. Por enquanto, não é possível fazer isso, a então esses registros estão somente no SIGAA através do ambiente virtual, porque por mais que a gente faça projeto agora de fluxo contínuo ainda não tem um vínculo com a disciplina. [...] (CC08).</p> <p>[...] uma vez o Pró-Reitor de Extensão veio numa capacitação conosco aqui e ele disse que não precisaria a partir do momento que estivesse curricularizado. Portanto, alguns professores acabaram não postando mais no SIGAA-Extensão. Mas posso afirmar que 90% ainda escreve o projeto no SIGAA-Extensão, fazendo todo o processo com um número de registro. (CC05)</p> <p>teve uma capacitação nossa no início desse ano (2019) sobrea curricularização da extensão e aí na ocasião comentaram com a gente que o SIGAA (Extensão) ainda vai ter que ser adaptado para a curricularização, porque é preciso que nas matrizes curriculares cadastradas no SIGAA (Extensão) tenha essa opção de vincular a um projeto de extensão; atualmente não (continua)</p>

<p>5.2.2.1 Formas de registro e tipos abordagens das atividades de extensão.</p>	<p>tem ainda. Se eu for lá cadastrar um projeto de extensão no IFSC eu não consigo vincular a uma disciplina porque os PPCs não estão cadastrados permitindo essa função [...]. Na época houve uma instrução de que no futuro haveria então esse cadastro de unidades curriculares como extensão e aí sim poderíamos fazer projetos de extensão no SIGAA-Extensão e vincular a essas disciplinas. Por enquanto, isso não existe então, por enquanto a única forma que fazemos é por meio do ambiente virtual. (CC08).</p> <p>Hoje, a gente já não precisa mais registrar no SIGAA-Extensão o projeto. Se a gente quiser, a gente pode. Fica mais oficial. Do jeito que o IFSC estruturou, e a gente registra no diário de classe as horas destinadas e põe no plano de ensino o projeto. Quando a gente destina isso, sai no SIGAA as presenças no diário de classe as “x” horas destinadas àquela unidade curricular, são registradas no diário. O registro no SIGAA-Extensão é para ficar com o número do registro, para ficar uma coisa mais oficial. O que vai contar para os alunos no histórico escolar é aquilo que está dentro do SIGAA, àquelas horas que estão dentro do SIGAA Acadêmico. (CC10)</p> <p>A gente ainda não se deparou com um público externo que demandasse certificação, que demandasse um registro para que eles tivessem certificado, então por enquanto a gente não precisou cadastrar as atividades de Extensão que ocorrem dentro das Unidades Curriculares no SIGAA. Só que a gente sabe sim que a gente às vezes vai se deparar com participantes externos, com membros da comunidade, setores da sociedade que necessitem desse certificado. Aí a gente sim, tem articulação para registro no SIGAA (Extensão). (CC12)</p>
--	--

Localização no texto	Texto expandido das entrevistas
<p>5.2.2.2 Desenvolvimento, avaliação das atividades de extensão e a relação dialógica dos cursos de graduação com a sociedade.</p>	<p>o desenvolvimento da maior parte é dentro do ambiente escolar, mas dependendo do projeto, há uma parte desenvolvida nas empresas também ou na comunidade, sempre com a participação de um ator da comunidade [...] sempre tem uma avaliação também com a participação de um ator externo. [...] Às vezes a coordenação do curso também recebe demandas e aí repassa estas demandas como projetos a serem realizados dentro das unidades curriculares, ou às vezes é um projeto que (continua)</p>

<p>5.2.2.2 Desenvolvimento, avaliação das atividades de extensão e a relação dialógica dos cursos de graduação com a sociedade.</p>	<p>se destina a um trabalho de conclusão de curso do aluno. Mas as vezes vem também dos próprios alunos, alguma demanda para alguma empresa, alguma instituição sem fins lucrativos, enfim. Então, demandas vêm de diversas frentes. (CC01)</p> <p>A ideia é fazer um projeto de extensão de fluxo contínuo e registrar no SIGAA [...]. Eles vão desenvolvendo as atividades, a ideia é mostrar uma apresentação final da atividade, como foi, enfim e aí vai ser feita a avaliação [...] as próprias escolas vêm no IFSC pedir auxílio [...]. A ideia nessas disciplinas (de extensão) é trabalhar com demandas externas mesmo. É como foi essa deste exemplo da escola. Neste caso a escola veio e falou com os coordenadores, [...] os coordenadores marcam, levaram para uma reunião de área nossa, e aí encaixamos em um projeto pedagógico. Então é sempre com essa finalidade. Mas claro que quando ocorrer de não ter nenhuma demanda, o professor que vai atrás. Mas até agora sempre ocorreu bastante, tanto com projeto de pesquisa, como com projeto o de extensão que a gente tem aqui, as escolas, as organizações vêm pedir alguma coisa para nós. Aí a gente tenta encaixar o projeto, [...] a gente tenta executar. [...]. Eles (os alunos) partem de uma demanda externa, [...], eles propõem fazer cadeiras de rodas adaptadas para banho, para determinado paciente da APAE. Isso faz com que os alunos vão até a APAE, veem a realidade, sendo que talvez jamais tenham entrado em contato com alguém com deficiência e eles voltam um pouco modificados. Eles percebem que uma coisa que é fácil para eles, como comer, por exemplo, para um aluno da APAE é muito difícil. Então tivemos projetos de extensão com a impressora de 3D para confecção de colheres adaptadas para a APAE, sendo que os alunos ficaram bem impactados quando foram a primeira vez e viram, por exemplo, que um filho para poder comer, a mãe tinha que passar o esparadrapo no braço da criança e na colher, pois ele não tinha o movimento “fino” da mão para segurar. Então eu acho que isso é muito positivo porque a gente [...] vê muito a parte técnica em detrimento da parte humana [...]. A gente tem cadeiras, por exemplo, como Ética e Sociedade, em que a gente tenta quebrar um pouco desta parte técnica nossa, que digamos é um pouco objetiva e tentar dar uma visão maior de mundo para nossos alunos. Então acredito que isso é que vai mudar - causar um impacto social, por isso que a gente busca nas nossas atividades fazer com a APAE, com escolas, para tentar mostrar para os alunos, como é a realidade. (CC02)</p> <p>Não existe avaliação específica da atividade de extensão, mas (continua)</p>
---	--



5.2.2.2 Desenvolvimento, avaliação das atividades de extensão e a relação dialógica dos cursos de graduação com a sociedade.

sim do TCC [...]. Ao final dos cursos os próprios professores e os alunos participantes conversam com a comunidade que faz parte destes cursos e do TCC tem a banca de avaliação do TCC. Então não existe avaliação específica da atividade de extensão, mas sim do TCC. E de registro só no SIGAA mesmo [...]. No caso das atividades do curso, para os alunos é importante que eles aprendam a ensinar. Eles aprendem no curso e ensinam para outras pessoas que não estão exatamente relacionadas com o curso [...]. As atividades do TCC são mais relacionadas a colocar em prática mesmo o que eles aprendem no curso. São tipos de projetos diferentes com tipos de interações diferentes. (CC03)

Em primeiro lugar nós entramos em contato, nós discutimos as atividades de extensão com o NDE e daí colocamos estas atividades dentro da matriz curricular e encaminhamos para aprovação [...] a gente entendeu que precisávamos começar com esta extensão, fazê-la de uma forma contínua, não pontual, para que nós possamos seguir este “olhar inteiro” – porque se você fragmenta a extensão em vários pedacinhos, muitas vezes nem a comunidade percebe o que foi feito, nem a própria instituição que está oferecendo a extensão. Então o nosso intuito é trabalhar num projeto único grande de curso. E aí colocar a extensão dentro deste grande projeto de curso [...]. Na unidade curricular I nós temos a extensão I, todos os alunos matriculados no semestre I estão igualmente matriculados na extensão I. Aí este projeto se desenvolve lá na unidade básica. Na atividade de extensão II, é uma continuidade da extensão I, os alunos do segundo semestre serão todos matriculados e a gente vai dar a continuidade na ação que foi feita no primeiro semestre, com o reconhecimento do território pelo aluno da região onde a gente vai desenvolver o projeto e assim por diante. (CC04)

O normal é que o professor faça o projeto, ele inclui os alunos no SIGAA. Lá vai ter justificativa, a participação dos alunos, as ações que cada aluno desenvolve. Vai ter também a metodologia, a carga horária, como a atividade de extensão “conversa” com a atividade de ensino e pesquisa [...]. Os professores montam o projeto e mostram para os alunos no primeiro dia de aula, juntamente com o plano de ensino. Sendo que os alunos aceitam ou, por exemplo, no meu caso, já alterei o projeto a partir de sugestões dos alunos [...] a maioria dos projetos são relacionados a visitas às empresas. Os alunos escolhem as empresas, que muitas vezes são aquelas em que (continua)

5.2.2.2 Desenvolvimento, avaliação das atividades de extensão e a relação dialógica dos cursos de graduação com a sociedade.

eles trabalham [...] a preferência deles geralmente é por uma indústria que eles não conheçam. Tem professores que vão junto às visitas [...]. O desenvolvimento é bem relativo. Eles utilizam uma carga horária fora, para poder fazer estas visitas, e o restante da carga horária é internamente, dentro da sala de aula, onde eles desenvolvem, por exemplo, as propostas, utilizam as ferramentas dos conteúdos do ensino, para poder elaborar uma proposta [...]. Lá a gente mapeia um processo, localiza um gargalo, inclusive com entrevista, observação, se a empresa permite tiramos foto. Voltamos para a sala de aula, revisamos literatura, buscamos novos artigos que tratam da temática, pesquisamos quais ferramentas podem ser utilizadas para solucionar ou amenizar aquele problema. Fazemos uma proposta, direcionamos o custo daquela proposta, a aplicabilidade dela, período de planejamento, quais ferramentas ajudariam, entre outros. Aí temos um dia de divulgação dos projetos [...] faz um ano mais ou mesmo que a gente faz isso, porque antes cada projeto divulgava seus resultados isolados, A gente chamava a comunidade externa para eles virem ver os banners. Agora a gente faz um dia só [...] a gente convidou inclusive a Pró Reitoria e eles vieram junto com os empresários, com a Associação Comercial e Industrial, mais alguns empresários cujas empresas foram objeto de estudo. Foi uma espécie de uma feira em que eles verificaram os projetos[...]. Na avaliação cada professor, quando ele preenche seu projeto lá no SIGAA (Extensão), ele estabelece quais competências ele vai avaliar. No meu, por exemplo, avalio a atitude dos alunos, o trabalho em equipe, a relevância da proposta, o protagonismo deles no processo. Como neste momento tem empresa que não nos recebe por causa da COVID, eu tive que mudar a avaliação. Pelo fato de os alunos não poderem ir até as empresas, eu estou avaliando de outras maneiras a proatividade deles. Cada professor define o seu critério, inclusive baseando-se no próprio plano de ensino. (CC05)

[...] desenvolver o projeto de extensão com as turmas e depois vão fazer as avaliações, e a sistematização dos resultados. Isso na quinta fase. E na sexta fase, então, iniciaram-se as práticas de estágio. A ideia é que a extensão fosse dando ainda maior subsídio e proximidade aos espaços educativos, para quando se chegasse ao estágio, já não fosse uma surpresa o que é o ambiente escolar. [...] O nosso aluno constrói, com a orientação do professor e com o apoio do supervisor da escola da comunidade, dentro daquela disciplina de extensão que ele está (continua)

<p>5.2.2.2 Desenvolvimento, avaliação das atividades de extensão e a relação dialógica dos cursos de graduação com a sociedade.</p>	<p>fazendo. E o tema surge a partir de um interesse da turma e da escola [...]. Eles já têm uma visão mais interdisciplinar, uma visão da extensão, uma visão de práticas diferenciadas, além do ensino tradicional que seria mais corriqueiro. Por mais que seja complexo, a gente procura desenvolver práticas diferenciadas de ensino [...]. A gente considera que ali no estágio, tendo oportunidade da extensão concomitantemente, é o momento de eles ousarem, deles aprenderem e deles experimentarem práticas novas, porque eles vão estar com todo o acompanhamento do professor orientador da escola comunitária, com o professor orientador do IFSC e todos os subsídios para despertar esta curiosidade, esta vontade de ver o diferente. (CC06)</p> <p>As atividades de extensão, não necessariamente precisam acontecer vinculadas ao IFSC. Se, por exemplo, o aluno quiser fazer um trabalho de extensão, ele não precisa fazê-lo vinculado as atividades do curso. Se ele quiser fazer uma atividade de extensão mais voltada à área social, por exemplo, e se ele depois tiver um certificado desta atividade, ele dirige-se a Secretaria Acadêmica do Curso e solicita a validação desta atividade. Ele pode fazer isso, mas não necessariamente precisa ter desenvolvido através ou vinculado ao IFSC [...]. A gente possui um regulamento sobre quais atividades o aluno pode validar como extensão. Existe uma regulamentação sobre como o aluno pode validar estas atividades de extensão [...]. O aluno pega o certificado emitido pela instituição, dirige-se ao Registro Acadêmico e solicita a validação das horas de extensão. Do registro isto chega ao coordenador e em função da regulamentação o coordenador vai deferir ou indeferir e vão constar estas horas lá no registro do aluno [...]. Um dos principais desafios é que a maioria dos nossos alunos são trabalhadores, portanto, é falta de horário para desenvolverem as atividades. São alunos trabalhadores, então eles não têm horário disponível. Estudam no final de semana e o horário disponível para desenvolver os projetos é somente nos finais de semana. E esses alunos, como por exemplo, aqueles com os quais eu trabalhei, nós nos reuníamos especificamente aos sábados, que era o único horário disponível que eles tinham. Também tem o problema do câmpus [...] que só trabalha durante a semana. Muitas vezes, como tínhamos que fazer reuniões, imagine 20 alunos envolvidos em um projeto, que tinham que se reunir, sendo que a instituição ao final de semana é sempre fechada. Então havia a necessidade de um local para se reunir, mas com a biblioteca fechada, então muitas vezes eles (continua)</p>
---	--

5.2.2.2 Desenvolvimento, avaliação das atividades de extensão e a relação dialógica dos cursos de graduação com a sociedade.

tinham que solicitar a mim, na qualidade de coordenador, para que solicitasse à direção do câmpus, para que fosse liberado um espaço no campus, para que eles pudessem se reunir. (CC07)

O que acontece é que cada professor tem definido como que vai se dar essa extensão quando ele pega essa disciplina [...], nossos alunos buscam empresas e eles procuram estudar essa empresa, e conversar com essas empresas ou organizações e a partir disso eles propõem no final da disciplina uma sugestão (de atividade) [...]. Algumas empresas da comunidade vieram até a gente e nós apresentamos técnicas para eles em formato de *workshop* [...]. (CC08)

São 60 horas divididas em três etapas, a primeira etapa sendo característica da extensão, uma parte de discussão da extensão. A segunda parte teórica para se conscientizar de como vai ser elaboração da prática, não tem como a gente fazer toda a prática sem pensar um pouco de como é essa prática. Na segunda parte, a turma foi dividida em quatro ou cinco grupos e cada um desses grupos elaborou um projeto de extensão e defendeu sua ideia para uma banca composta [...] por pessoas que conhecem, que executaram extensão no campus. Nessa banca, foi eleito um projeto para ser executado [...]. Eles apresentaram uma roda de conversa, palestras [...]. Fizeram divulgação para chamar a comunidade para participar dessa atividade. Na última etapa foi o balanço dessa atividade, teve o pós-projeto [...]. Todos os alunos desenvolveram o projeto a partir do momento que um foi eleito, a turma se redividiu para que cada um ficasse com uma etapa [...], a gente não submete os 5 no SIGAA. Só vai o que foi eleito. Também não só tem a questão da avaliação, ela também levou em consideração a viabilidade em função do tempo. Porque tinha outros superinteressantes, só que em função do tempo disponível, da distância da proposta, porque alguns eram inviáveis para àquelas horas disponíveis que a gente tinha [...]. Os registros são feitos no plano de ensino e no SIGAA extensão, além dos registros fotográficos para o relatório. O desenvolvimento é feito sempre com acompanhamento das professoras, normalmente nos grupos de trabalho. Como que elas fizeram? [...] em cada aula elas tinham oficina talvez ou momentos de reuniões para alinhar as atividades. Quanto à avaliação, fizeram após o evento um retorno para os estudantes, fizeram uma auto avaliação entre eles, e os docentes expuseram os pareceres. Uma das sugestões se cabe aqui, é que para as próximas a gente consiga fazer uma avaliação dos participantes, um *feedback* da sociedade. Porque (continua)

5.2.2.2 Desenvolvimento, avaliação das atividades de extensão e a relação dialógica dos cursos de graduação com a sociedade.

veio bastante gente de fora, que a gente sempre quer mais. Veio egresso, vieram convidados dos estudantes. Veio bastante gente para o evento. (CC09)

Nós estabelecemos os projetos integradores e outras disciplinas mais no final do curso, mas principalmente os Projetos Integradores onde os alunos têm que se reunir, fazer este diálogo interdisciplinar de disciplinas que eles já cursaram previamente. E trazer ali dentro daquela disciplina eles tem que resolver um problema [...]. Ele tem que desenvolver um projeto [...] com caráter extensionista. Então se faz a pesquisa, *in loco* se dialoga com a comunidade, e tudo mais. Depois retorna para a comunidade o resultado que seria o projeto [...]. Como nós tivemos a nossa primeira disciplina, agora nós precisamos avaliar se isto está realmente funcionando. Eu acho que a experiência é positiva, embora a gente tenha que fazer correções de rumo e replanejar semestres futuros [...]. Eles dialogaram, eles fizeram pesquisa, que envolve também pesquisa científica. Eles dialogaram com o prefeito com a comunidade, com os agentes demandantes deste conhecimento que são de fora do Instituto. Eles vão retornar para cá com uma experiência de ter atuado na prática, atendendo a essas demandas de ter levado isso para a comunidade. Eles apresentam os projetos para a comunidade, primeiro eles pesquisam depois eles apresentam para comunidade as propostas deles. As propostas me pareceram pelo que eu vi dos trabalhos que foram terminados, alguns atenderam plenamente outros em parte. Então, existe uma análise crítica por parte da comunidade também do trabalho que eles estão desenvolvendo. [...] Isso fica registrado. Isso está na ementa da disciplina no PPC, que é uma disciplina que tem curricularização [...]. Então, tem aula prática e teórica de extensão que já está ali curricularizado também no SIGAA. São feitos seminários de discussão, apresentação dos projetos, pelo menos neste momento foi feito assim. Foi feito uma espécie de um seminário onde os alunos apresentam os resultados dos projetos deles e com vários professores fazendo inclusive uma banca de avaliação que escutam se estes projetos estão atendendo ou não, esta é a proposta [...]. Isto é uma pesquisa de projeto que em tese é feita em todos os projetos, tem que ser feita. Nesse caso, a gente aborda não como um projeto simplesmente acadêmico, mas objetivando atender a uma demanda específica, concreta da comunidade [...], cada aluno aborda uma temática específica e tem a orientação de pelo menos um professor para isso. (CC11)  
(continua)

5.2.2.2 Desenvolvimento, avaliação das atividades de extensão e a relação dialógica dos cursos de graduação com a sociedade.

Então partindo do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a gente pede para que o docente cadastre um curso de extensão, geralmente de 20 a 40 horas, e aí o docente contabiliza para ele como horas de aula, mas os estudantes são certificados como carga horária de extensão, e isso tem feito parte de atividades complementares. Isto é o que seguimos até o momento, mas isso estamos aprimorando e na próxima revisão que está em andamento do PPC, a gente vai tirar essa vinculação de atividades complementares. Vai ficar como algumas unidades curriculares de extensão, Atividades de Extensão 1, 2 e 3, serão unidades curriculares, e dentro das outras Unidades Curriculares já comuns do curso [...]. E para nós professores também, na hora que a gente verifica que aquele *click* do conhecimento fez sentido para o aluno, e às vezes foi ali no período da execução porque ele entra em evidência o aluno. E aí ele é forçado a mobilizar seus conhecimentos outras habilidades que às vezes não se adquire dentro da sala de aula. Que a sala de aula, como já discutimos, é um espaço bem amplo. Não é engessado ali em quatro paredes. (CC12)

Para dar formação eu peço para eles escreverem o projeto e a primeira nota da disciplina deles, é a nota do projeto. Que passa na DIREX (Diretoria de Extensão) [...]. A gente perde um pouco no sentido de execução porque eu perco meio semestre de tempo de execução, mas no meu ponto de vista eu ganho no processo de formação que eles precisam. Antes de sair executando alguma coisa eles precisam saber o que é extensão. Porque eles nunca ouviram falar, então a gente lê um pouco depois escreve o projeto para depois começar a execução, [...] eles não fazem sozinhos tem a supervisão [...]. Como é burocrático o processo institucional eu peço justamente para eles lerem o edital de fluxo contínuo para eles saberem quais são os critérios de avaliação para aprovação [...]. Eles vão entendendo algumas coisas da extensão pela escrita do projeto. Tem um processo formativo. É burocrático, é pesado neste sentido, mas traz um certo nível de formação que eu acredito de alguma forma tem o seu valor [...]. A disciplina no geral eu divido em 4 partes [...]. Começa com 5 encontros que a gente lê e debate, eles normalmente leem em casa e a gente depois conversa e debate sobre os textos. Eu gosto de uma coisa bem informal, então eu chamo de conversa [...]. Os outros 5 encontros a gente vai escrever o projeto. Eles escrevem um pouco em casa e um pouco na aula, a gente conversa. A ideia é que a gente em 5 aulas tenha o projeto pronto [...]. A terceira (continua)

<p>5.2.2.2 Desenvolvimento, avaliação das atividades de extensão e a relação dialógica dos cursos de graduação com a sociedade.</p>	<p>etapa é a execução da extensão, e a quarta etapa é o relatório e a construção de pelo menos um resumo expandido para submeter em algum evento [...]. A avaliação vai ser a nota deles da primeira, da submissão do projeto [...] e a segunda nota vai ser se eles executaram o projeto, fizeram o relatório e fizeram o resumo. Geralmente a segunda nota é 10. Se completou tudo não tem como eu não dar 10. É difícil avaliar o que é uma extensão nota 10 ou que uma extensão nota 9. É muito subjetivo. Mas a escrita de um projeto segundo o edital eu posso avaliar, agora a qualidade num processo formativo dizer (para o aluno) que a tua extensão é nota 8 e a do teu colega é nota 10, essa é uma das coisas que eu tenho cuidado [...]. Eu procuro que os alunos tragam a demanda do que eles querem [...] para os alunos que não têm aonde ir, eu já vou lá e proponho algumas coisas [...]. (CC13)</p>
---	---

Localização no texto	Texto expandido das entrevistas
<p>5.2.3 A percepção dos docentes com relação à curricularização.</p>	<p>Em relação à curricularização em si, do envolvimento dos alunos com setores da sociedade propondo soluções para problemas, consideram bastante importante, principalmente por ser um curso tecnológico. Também onde há a necessidade de bastante prática, então consideram que é bastante importante. Do ponto de vista de documentação, como eu mencionei anteriormente, aí já consideram bastante burocrático [...]. (CC01)</p> <p>Nestas discussões que a gente teve, eu notava que alguns professores não tinham problema em fazer a curricularização da extensão e outros, por não ter afinidade com as características, pelas especificidades de cada disciplina, não queriam. Eles não tinham uma abertura, alguns estavam abertos e outros não para aquele tipo de atividade, dependendo muito da característica do docente e da característica da disciplina. (CC02)</p> <p>Até o presente momento, com o meu PPC que é vigente, a questão da extensão não estava bem clara, nós [...]. No próximo PPC, que está para ser aprovado e entrar em vigência, a gente já criou as unidades de extensão específicas [...]. No desenvolvimento do TCC a gente ficou um bom tempo pensando nesses problemas futuros. Mas como a gente não (continua)</p>

<p>5.2.3 A percepção dos docentes com relação à curricularização.</p>	<p>estava chegando a uma solução que a gente achava satisfatória, a gente decidiu deixar amadurecer até chegar o momento de as atividades de extensão acontecerem para daí pensar em como resolver especificamente estes problemas. Que foi algo que aconteceu desde que praticamente este nosso time de professores que está, desde 2017. De 2017 até este ano a gente amadureceu bastante e a gente acredita que de 2019 até chegar o momento de a gente colocar em prática esta unidade curricular, a gente vai ter amadurecido. Então quando chegar o momento, a gente vai resolver de uma maneira mais fácil os problemas [...]. A dificuldade maior falando em nome do meu núcleo docente estruturante (NDE) agora foi realmente a carga horária dentro da nossa grade. Duzentas horas dentro de uma carga horária de duas mil horas é bastante coisa. Esse foi o maior ponto que os professores verificaram. (CC03)</p> <p>Eu acho que inicialmente todo mundo ficou assustado. Mas a maioria tem uma opinião muito favorável da atividade de extensão. [...] nós temos feito reuniões frequentes e é isso que a gente tem feito. Não temos visto muitas dificuldades maiores, que não tenha sido resolvida até agora, com parceria e discussões. Não temos tido problema nenhum. (CC04)</p> <p>No nosso curso a extensão ajuda muito, porque é como se acabasse deixando a parte prática para estes 10% muito forte. Então, por exemplo, a gente tem a garantia de que 10% de extensão representa 10% do aluno indo para as empresas, coisa que talvez só com as disciplinas sem a curricularização a gente não conseguisse. De imediato, quando vieram os 10%, nós achamos muito pesado. Mas eu acredito que agora os professores não se importam e acredito que é uma vantagem. Inclusive a gente coloca isso para os alunos, de que eles estão se formando em um curso que está curricularizada a extensão e que isto facilita para eles, por exemplo, conhecer ambientes empresariais, que eles não conheceriam se não houvesse os projetos. (CC05)</p> <p>Depende muito de cada professor. A gente sofre muitas alterações de professores. Se existe um professor com uma perspectiva diferente de ensino, não é porque está ali no currículo, sistematizado, que ele vai de fato, vai acreditar na proposta da extensão. Não é o que está no documento que muda a didática destes professores. (CC06)</p> <p>Outros professores tiveram algumas dificuldades, como por (continua)</p>
---	---



<p>5.2.3 A percepção dos docentes com relação à curricularização.</p>	<p>exemplo, na hora de cadastrar os projetos [...]. Eles estavam tendo uma grande dificuldade para conseguir no final do processo, validar o projeto junto a Reitoria. [...]. Outro professor que teve outro projeto de extensão, que iniciou, desenvolveu e na hora de validar estava com uma grande dificuldade. A partir daí alguns professores decidiram não fazer mais extensão, porque alegavam que ao final “eles” não queriam validar o projeto. Eles não estão caracterizando enquanto projeto de extensão. Isto foi um grande problema e desestimulou muito outros professores a desenvolver outras atividades de extensão [...]. Enquanto coordenador e quando participei de algumas reuniões, levei algumas questões para os professores e alguns deles começaram a dizer assim, no momento em gente começou com aquele conceito de envolver empresas e dar um retorno para a empresa: “ahh, mas com isso vou prestar uma consultoria para a empresa”. Então eles estavam dizendo com aquilo que se tratava de um trabalho mais ou menos gratuito e, portanto, teria que se cobrar algo da empresa. Essas foram algumas visões, absolutamente não é a minha visão. Então alguns professores acabaram pensando de outra forma, que não um trabalho em que eles atuariam enquanto supervisores, e a partir desta supervisão, eles pudessem estar ajudando aos alunos desenvolverem suas habilidades. (CC07).</p> <p>Acredito que as dificuldades, as dúvidas que aparecem mais são em relação a forma de registrar e de cadastrar isso, pelo fato de, como eu falei, não estar ainda cadastrado isso na matriz curricular, essas disciplinas como extensão. Então os professores ficam com dúvidas de como registrar isso [...]. Até agora, os docentes que se dispuseram a ministrar essas disciplinas não tiveram grandes dificuldades. Foi um processo relativamente tranquilo. No início de semestre eu como coordenador passo para eles essa demanda, essa necessidade de que seja uma atividade de extensão e eu como coordenador tenho passado o que foi feito nesses semestres anteriores, assim os professores em geral optam por seguir aquilo que já foi feito alguma vez, com alguma adaptação eventualmente. Até agora não houve dificuldades em relação a essa aplicação, os docentes acho que estão vendo como é algo bastante tranquilo de se fazer [...]. (CC08)</p> <p>Entender um pouco do que é extensão, traduzir o que é extensão. Eu digo por mim como coordenadora e docente do curso e as próprias professoras que assumiram esta cadeira. (continua)</p>
---	--

<p>5.2.3 A percepção dos docentes com relação à curricularização.</p>	<p>Elas estão estudando horrores, tanto da teoria, para entender conceito, história da necessidade, do porquê da extensão, como também exemplos. Porque às vezes falta criatividade, ou falta o clique para ligar que determinada atividade é de extensão, isso acontece pela falta de experiência. Então, eu vejo esta dificuldade de fazer a engrenagem funcionar, ela parece que ainda está aquecendo. Tanto do conhecimento quanto da exemplificação. Esse ano a gente já veio com algumas ideias, a gente já veio com um amadurecimento maior, mas é muita novidade. Como eles têm procedido? Buscando experiências que já acontecem. A gente recorreu à Reitoria, a gente recorreu às leituras, elas recorreram aos profissionais que já trabalham com isso, para poder trazer essa realidade. (CC09).</p> <p>A minha equipe docente é do tipo que se tem que fazer, então vamos fazer. Se faz parte daquilo que o curso determina, das determinações do curso a gente tem feito. Os professores têm se engajado, a maioria dos professores trabalha, faz algum tipo de ação, uma ou outra mais prática [...]. Os docentes não se sentem preparados para ministrar atividades de extensão no sentido da sua concepção, de onde ela veio, para onde ela vai. Qual a nova concepção? Qual a minha postura enquanto docente? O que eu devo ministrar? Eu já percebo que a curricularização da extensão já deveria ser uma filosofia de vida, uma filosofia do curso. Isso é uma coisa que nós, por exemplo, ainda não conseguimos implantar. (CC10)</p> <p>Deveria ser feito uma capacitação EaD, vamos supor lá no CERFEAD (Centro de Referência em Formação e Ensino a Distância/IFSC). Que eu pudesse acessar na hora que eu quisesse, existe ali uma aula/capacitação àquelas que se faz sozinho, cada um no seu tempo. Por exemplo, vou lá olhar as vídeo aulas, vou lá ler a normativa. Vou lá ver o que as pessoas pensam, o que um ou outro dá de depoimento, de relato de experiência. De como preencher os formulários, o que é importante, o que a normativa diz de relevante, que sempre tenha destacado nos projetos, tendo isso, já seria bom. Por exemplo, eu no meu momento, hoje eu vou escrever um projeto de fulano de tal, então, eu vou me sentar ali, vou abrir àquela aula, àquele curso que tem no CERFEAD de tal coisa, vou ler e vou assistir. É uma capacitação que eu mesma faço, como se eu fizesse um curso de inglês desses <i>online</i>, que você vai lá lê, e no final responde às perguntas e recebe um certificado. Que não tem compromisso, não tem hora, não tem data. Poderia ter um banco de capacitações. (CC10)</p> <p>(continua)</p>
---	--

### 5.2.3 A percepção dos docentes com relação à curricularização.

Acho que a primeira questão é que nem todos os professores entendem plenamente o que é extensão. A diferença que é especificamente o domínio da extensão, isso não é um ponto pacífico. O entendimento de todos como sendo a mesma coisa e alguns até desconhecem de certa forma o tema. Outra questão é que nem todos tem vontade realmente de se engajar num projeto de extensão e de ir até a comunidade e de trabalhar com essas demandas. Isso é um convencimento que a gente tem que ter, é uma autocrítica que enquanto docentes e pertencentes ao grupo (do curso) a gente tem que fazer [...]. A gente teme que em função do nosso nicho aqui ser de entidades pequenas, [...], daqui a pouco esta demanda fique saturada e a gente vai escassear a demanda por extensão. É uma preocupação que a gente tem, de saturar a demanda por extensão [...]. (CC11)

[...] às vezes sabemos que tem algumas questões. Acaba tomando o docente sobrecarregado de atividades, acaba dificultando também essa interação, essa articulação com a comunidade. Então às vezes fica difícil de executar porque as atividades cobram tanto dele, que fica difícil dele entrar em contato com a comunidade ou às vezes de enxergar potenciais públicos [...]. Quando a gente começou a aprimorar essa concepção de extensão na nossa cabeça e dos docentes aí a gente começou a perceber um reflexo neles. Então quando a gente conseguiu articular melhor, planejar melhor, fazer com que a extensão fosse mais prazerosa, aí a gente descobriu algumas habilidades que a gente ficou bem surpreso, de forma positiva. Por exemplo, uma estudante, a gente nem sabia que ela tinha habilidade de fotografia, de fotografar. Ela pegou no evento do SESC ela fotografou, fez um vídeo e editou. Então, isso foi muito gratificante, porque era uma aluna tímida em sala de aula presencial ela tinha se mostrado dispersa e na extensão ela se descobriu [...]. O SIGAA está em implantação há alguns anos, mas ele veio mesmo para ficar nesses dois últimos anos e percebemos o quanto a gente ainda precisa aprimorar, customizar o sistema para que isso fique mais claro. Tanto é que é o ponto que os docentes reclamam bastante, esse registro, parece que tudo é moroso, e de fato é, por enquanto o sistema ainda apresenta essas dificuldades [...]. bastante. Quando a gente enxerga a interface da extensão dentro do SIGAA, ela é uma das mais fáceis, se comparada a pesquisa atualmente. Que a gente tem a interface da pesquisa e tem a interface da extensão; a da extensão é mais fácil de mexer, mas, mesmo assim precisa ainda de melhorias [...]. Até na própria resolução agora do CNE eles trazem com mais clareza, que isso deve ser (continua)

<p>5.2.3 A percepção dos docentes com relação à curricularização.</p>	<p>avaliado de forma sistemática, tem que constar no PPC, então a gente gostou bastante dessa resolução porque deu uma diretriz, um norte bem interessante para a gente aprimorar mais a extensão [...]. Um dos desafios é essa burocracia de registro, isso ainda é algo que incomoda bastante nos docentes. Muitos docentes, a gente percebe que eles ficam engajados em promover a extensão, mas quando eles se deparam esse registro burocrático de ir lá ao SIGAA e às vezes algumas questões do SIGAA são meio confusas. As vezes o mesmo objetivo acaba aparecendo em outras perguntas dentro do sistema. Então isso é um pouco estressante. Parece que quem elaborou não executa a extensão. Parece que falta clareza do próprio segmento de registro. Então, sem falar da instabilidade do sistema, às vezes o docente está lá registrando e o sistema cai e perde tudo que registrou. (CC12)</p> <p>Os coordenadores da disciplina de TCC são abertos para gente conversar [...]. Os outros professores [...] não tem muita atuação na área de extensão, não tem este carinho, eu gosto de pensar assim, num carinho, num olhar para a extensão de como resolver [...]. A visão deles é uma visão um pouco mais direcionada a uma pesquisa aplicada, tem um resultado para a sociedade, mas não é um caráter de formação, que eu entendo bem num TCC. Entendo que o TCC traz esta dificuldade de como conciliar pesquisa e extensão num período curtinho de tempo que o aluno tem que escrever, achar bibliografia, entender o processo do que é escrever um TCC e conseguir encaixar a extensão ali dentro de uma carga horária [...]. Penso que de forma geral (o desafio) é a gente estabelecer bem um conceito, uma forma de extensão para gente não transformar pesquisa aplicada em extensão. (CC13)</p>
---	--

<b>Localização no texto</b>	<b>Texto expandido das entrevistas</b>
<p>5.2.4 A percepção dos discentes com relação à curricularização.</p>	<p>em relação aos temas de execução dos projetos eles consideram bastante relevantes, visto que também tem contato com o setor produtivo da sociedade, realizam atividades bastante práticas, então neste aspecto é bastante positivo. O que muitos relatam é que acreditam que há uma sobrecarga de trabalho. Que além de trabalharem durante o dia, estudam durante a noite, muitas vezes alguns dos projetos precisam de alguma interação no horário de aula, então eles consideram que acabam tendo a (continua)</p>

<p>5.2.4 A percepção dos discentes com relação à curricularização.</p>	<p>necessidade de se dedicar tempo extra para a realização destes projetos. Também considerando que nas unidades curriculares eles não conseguem obter toda a carga horária e que a gente precisa realizar outros eventos de extensão, a gente tem um evento que acontece desde 2017 [...]. Este evento visa oferecer oficinas voltadas para a comunidade e estas oficinas são elaboradas e oferecidas pelos próprios alunos. Este evento tem acontecido aos sábados, então os alunos precisam dedicar o seu horário que seria de descanso, para poder participar do evento e ter as horas de extensão. Tem outros eventos também que vão acontecendo no decorrer da semana. Mas todos estes desafios foram considerados na nova proposta de PPC onde a ideia é que o aluno desenvolva tudo o que ele precisa de extensão dentro das unidades curriculares[...]. Em algumas situações ele precisa dedicar um tempo fora da sala de aula para poder fazer algo ali para o projeto [...]. Mesmo que não seja uma carga horária muito elevada de desenvolvimento dele fora da aula, porque as análises aconteciam fora do horário de aula, mas uma coleta, uma contextualização, uma conversa na empresa, ele precisaria dedicar um tempo para isso. (CC01)</p> <p>O nosso curso é noturno e nós estamos em uma realidade aqui [...] em que alguns dos alunos trabalham, 15 alunos aproximadamente de um total de 40 alunos. Isso quer dizer que quase a metade trabalha e, portanto, não tem a disponibilidade de ir à escola em tempo integral. Então alguns foram não sei se de algum grupo alguém deixou de ir, pode ter acontecido, mas daí a professora faz o “meio de campo”. (CC02)</p> <p>Uma minoria participativa que vê a extensão como um ponto bom para o curso e a maior parte dos alunos vê como obrigação, horas a serem cumpridas, sendo que eles não têm muito interesse. Essas são as visões dos alunos por enquanto. [...] O desafio maior para eles é encontrar tempo para participar destas atividades porque uma vez que envolve a comunidade externa [...] em horário comercial. E a maior parte dos nossos alunos trabalha. O maior desafio é envolver os alunos em atividades que sejam dentro do horário comercial. E a forma como a gente está resolvendo essa situação, é colocando como TCC. Então geralmente o TCC é feito em dupla, e a gente busca que alguém tenha mais tempo para ir conversar com as pessoas em horário comercial livre e o outro que não tenha tanto tempo assim, participe mais do desenvolvimento. (CC03)</p> <p>É mais complicado o aluno entender, o que essa disciplina de (continua)</p>
--	---

<p>5.2.4 A percepção dos discentes com relação à curricularização.</p>	<p>extensão está fazendo dentro das unidades curriculares. Acho que isso no começo era mais difícil. A gente tem conversado, explicado para eles várias vezes como funciona a extensão, porque é que curricularizou, quais as vantagens deste aluno de estar em campo precocemente e por aí vai. (CC04)</p> <p>Quando os alunos começam a fazer os projetos eles não gostam. Mas depois que eles terminam, eles gostam. O começo de cada projeto é um desafio para eles. Mas ao final, como por exemplo, neste último semestre em que nós fizemos a apresentação dos resultados foi no final do ano e deu muito trabalho, porém quando eles estavam ali apresentando, eles estavam muito felizes de mostrar o resultado do trabalho deles [...]. A própria turma elege o melhor vídeo (ela chama de “Oscar da primeira fase”) – e aí chega na abertura do evento tem a “entrega do Oscar”, que é a entrega de uma estatueta similar, que ela produz. Os próprios alunos elegem o melhor vídeo, apresentam o vídeo [...] E aí eles produzem vídeos, pois existem alunos que tem mais facilidade com a tecnologia, então se produzem vídeos bem interessantes, alguns mais teóricos, outros mais práticos. Isso já cria neles uma expectativa bem grande - eu falo que a professora “acertou na veia”, porque como é na primeira fase e eles estão conhecendo a extensão do curso, nas outras fases eles ficam bem ansiosos para ver como ficam os outros projetos. No início eles não querem muito, mas depois eles gostam muito [...]. Inclusive ela não coloca nem os critérios da competição, pois os próprios alunos estabelecem, qual será o melhor na opinião deles. Como não tem que mostrar todos os vídeos no dia, ela acaba apresentando só um durante a abertura. Daí a necessidade de se eleger o melhor. Caso alguém queira assistir aos demais vídeos, eles estarão disponíveis durante o dia, para quem tiver interesse. Mas na abertura é apenas um, e é por isso que há a necessidade de se fazer tal escolha [...]. Por exemplo, como eles estão vendo no mesmo dia eles conseguem ver todos os projetos das disciplinas do futuro, eles podem ver o que o pessoal da quarta e da terceira fase já fizeram, então eles começam a ter noção do que se espera deles nas outras fases. Os professores também são muito receptivos para dialogar com eles sobre os projetos, até porque, por exemplo, tem aluno que mesmo com a extensão já pronta (concluída), eles querem participar e fazer parte dos projetos para ter a carga horária completa. É bem interessante. (CC05)</p> <p>Eles brincavam dizendo que a quinta fase foi o grande diferencial do curso no sentido de chamá-los para o curso. Que (continua)</p>
--	---

5.2.4 A percepção dos discentes com relação à curricularização.

foi justamente onde nós começamos com estas práticas interdisciplinares, com atividades de extensão, trazendo as escolas para o IFSC, aquela atividade de divulgar o próprio IFSC para a comunidade, para mostrar que o IFSC também é para eles.[...] pensado sobre um desafio para a curricularização é que dependendo da turma, os nossos estudantes tem – o curso é noturno e dependendo da turma eles não têm a possibilidade de fazer o curso diurno ou alguma atividade de extensão diurna, então este é outro desafio, que vai ter que se reinventar neste processo. (CC06)

Os alunos veem com bons olhos. Os alunos gostam de fazer estes projetos porque desenvolvem aquilo que aprenderam em sala de aula. Sentem-se úteis, muitos já como verdadeiros profissionais, ao utilizar suas habilidades e seus conhecimentos adquiridos ao longo do curso [...] a grande maioria vê estas atividades com bons olhos e como uma forma de estar aprendendo cada vez mais. (CC07)

Eu acredito que os alunos acabam tendo uma visão mais do todo, de como que a disciplina chega até ele. Como é uma matéria de integração de outras disciplinas e como eles acabam elaborando relatórios, muitas vezes eles têm que fazer alguma pesquisa, se aprofundar em algum assunto durante a disciplina, eu acredito que eles têm uma visão não da curricularização em si, mas do projeto integrador que envolve ensino, pesquisa e extensão. E nesse sentido a resposta tem sido bastante interessante, teve já alguns casos de projetos integradores que a melhoria aplicada nas empresas foi tão interessante que saiu em jornais locais. Os alunos acabam também avaliando a parte de ensino e de integração, e nesse sentido tem sido bastante interessante também, porque eu acho que acaba se tornando uma disciplina ou disciplinas que os alunos acabam aplicando nas demais disciplinas do curso. Então a integração com empresa é algo extra e algo que eu acredito que também tem tornado mais interessantes as disciplinas pelo fato de obrigá-los a ter esse contato com a comunidade. Os *feedbacks* que a gente tem recebido são positivos, é de que muitas vezes essas disciplinas acabam trazendo mais a prática para esses alunos. (CC08)

A gente percebe que eles (os discentes) inicialmente não entendem o porquê, acham chato. Essa parte inicial de entender do que é eles não recebem muito bem. Mas quando eles veem que isso é algo que vai se tornar prático, que vai possivelmente (continua)

5.2.4 A percepção dos discentes com relação à curricularização.

trazer um resultado que eles se sentirão úteis nesse trabalho, e principalmente depois da experiência de ver que deu tudo certo, eles se sentem realizados. O começo é doloroso para eles, porque parece que estão patinando naquela teoria que eles não veem resultado, mas quando se aplica um objetivo, eles executam, mesmo diante de algumas dificuldades [...]. Eles “se viraram nos 30” e conseguiram resolver, tira da zona de conforto. Isso os faz satisfeitos depois. No fim foi bem positivo. Atualmente, a gente percebe que as professoras precisam empurrar, [...]. Eles (os alunos) não foram tão autônomos assim, mas talvez por falta de experiência, por ser a primeira vez. Não entender esse processo todo, mas depois do empurrãozinho a gente viu que foi. (CC09)

O nosso maior problema é o tempo porque os nossos alunos só têm o tempo de sala de aula, a maioria são de trabalhadores, o nosso curso é noturno [...] os discentes destacaram em conselho de classe. Tem uma turma que se formou que a gente fez um questionário e destacaram que foi importante trabalhar este tipo de coisa. Só que ainda não é uma filosofia de vida. Eles compreendem e até se engajam quando eles percebem que eles estão trabalhando, ou estão fazendo alguma coisa para um bem maior [...]. Estas coisas quando são atreladas ao conhecimento técnico e profissional, isso é um engrandecimento para eles. Não tem um retorno ruim. (CC10)

[...] me parece que está havendo uma aceitação boa por parte dos alunos, eles se envolvem. [...]. Pessoalmente eu acho que está sendo adequado, imagino que é positiva a reação dos alunos quanto à curricularização. (CC11)

A grande maioria gostou sim. Da forma como a extensão está sendo aprimorada [...] docentes por não ter essa clareza do que é a extensão acabavam sobrecarregando os alunos com atividades de planejamento e eles não gostavam [...] essas atividades eram articuladas mais no final de semana [...]. Então os estudantes viviam com as atividades já corriqueiras da disciplina além das atividades de extensão. Então isso a gente tem que tomar bastante cuidado porque a forma que a gente dá a abordagem de planejamento e da execução a gente pode desmotivar completamente os estudantes e às vezes o que era para ser algo positivo, algo prazeroso para estimular as competências, habilidades acaba sendo algo como um fardo, algo desmotivante [...]. (CC12)

(continua)



5.2.4 A percepção dos discentes com relação à curricularização.	algumas idosas começaram a se aproximar, abraçando-os (os alunos), e eles ficaram até desconfiados e eles falaram que nem imaginavam que as pessoas iriam ficar tão gratas pelo pouco do conhecimento que eles conseguiram compartilhar nesse período, de algumas horas de evento. (CC12)
---	---

Localização no texto	Texto expandido das entrevistas
5.2.5 Impactos da curricularização na formação do discente.	<p>a oportunidade de organizar evento, de trabalhar projetos de forma interdisciplinar, de trabalhar em equipe, aumentar o <i>networking</i> porque ele está em contato com setores da sociedade. Isto é bastante importante, pois ele se desenvolve também no aspecto de comunicação oral, comunicação escrita na hora de elaborar os relatórios que eles precisam concluir, ou documentações de aplicações. Os projetos que envolvem a área técnica especificamente trabalhar em equipe também é bastante importante porque eles estão simulando uma vivência do ambiente de trabalho da vida profissional. (CC01)</p> <p>Por enquanto ainda não está muito claro qual é o impacto que a extensão deve ter, mas do ponto de vista prático para a gente pegar um problema real a ser desenvolvido, é algo bom para o aluno. A extensão contribui neste sentido. Agora está um pouco mais claro para os docentes, mas ainda não está claro para os discentes a contribuição deles neste processo. (CC03)</p> <p>o aluno consegue estabelecer as três coisas: ele consegue trabalhar pesquisa, porque ele não faz extensão se ele não fizer pesquisa. Ele sai da sala de aula e vai para a prática, no dia a dia com as empresas, mesmo que seja na mesma empresa que ele trabalhe, ele recebe os colegas de trabalho (colegas de aula) na empresa dele, ou ele vai na empresa de outro colega, troca muitas informações e depois ele consegue enxergar onde aquele conteúdo que o professor ministrou, se encaixa na vida real. Eu acho que o ensino, a pesquisa e a extensão, no projeto de extensão – eles acabam sendo bem efetivos no caso do curso [...]. Se não houvesse extensão curricularizada no curso [...] eu acho que os professores teriam que preencher de outra maneira com atividades que talvez o aluno não se interessasse tanto. Como a extensão tem a obrigatoriedade dos 10%, isso fez primeiramente com que o curso se movimentasse para inserir a carga horária. Mas para os alunos eu acho que eles não (continua)</p>

<p>5.2.5 Impactos da curricularização na formação do discente.</p>	<p>enxergam como obrigatório, porque ela vai estar dentro do currículo naturalmente para eles. Depois já no primeiro dia de aula a coordenação já mostra que tem extensão. Então para eles já fica natural e ao mesmo tempo acho que é vantajoso para eles. Eu sempre falo para eles no primeiro dia de aula. Quem me dera quando eu era aluno, eu tivesse tido os projetos de extensão de qualidade. Eu falo para eles que o aprendizado não é decorar, o aprendizado é eles entenderem de que forma determinado conteúdo se encaixa no dia a dia. Acho que é uma vantagem muito grande para eles. Talvez nem todos enxerguem isso de imediato e talvez nem todos saibam a importância agora. Mas em algum momento vai surtir este efeito. (CC05)</p> <p>Os alunos vão pegar os conhecimentos que aprenderam e vão utilizar destes conhecimentos para situações reais. E nestas situações reais é muito diferente do que nos exercícios. Normalmente no exercício você tem resposta para tudo, o livro já vem com as respostas para determinadas questões. Já numa situação real você tem que usar as habilidades desenvolvidas, muitas vezes a imaginação, o conhecimento, terão que ter a cabeça pensante. E isso é o que eles vão encontrar na prática, a partir do momento que se tornarem profissionais. Acho que é o desafio que gera para o aluno [...]. São situações diferentes do cotidiano que ele vai ter como profissional que ele não tem na vivência de sala de aula. [...]. Eles se deparam com desafios, isto que eu acho importante, para o processo de aprendizagem. Eles se deparam com os desafios e através destes desafios eles conseguem aprender cada vez mais. Qual a realidade de aplicação? Pois é o que eles vão encontrar na indústria ou depois no mercado. (CC07)</p> <p>as atividades de extensão são uma forma a mais que os alunos têm de estar em contato com a comunidade, verem aplicações práticas daquilo que vem sendo imposto, e de algum modo, ainda uma outra questão positiva, seria a de eles sentirem que de alguma forma podem contribuir com a comunidade. Eu acho que isso é um dos benefícios bem interessantes da curricularização das atividades de extensão do curso. Os alunos sentirem que aquilo que eles aprendem pode fazer a diferença na comunidade. (CC08)</p> <p>[...] a extensão independente da temática, independente da atividade exige uma autonomia do estudante, o aluno percebe o que ele tem que fazer. Isso ajuda na personalidade deles, a construir esse cidadão lá fora [...]. Eu vi isso tanto nessas (continua)</p>
--	--

<p>5.2.5 Impactos da curricularização na formação do discente.</p>	<p>atividades que eles desenvolveram aqui quanto nos outros que foram fazer outras atividades lá fora [...]. Isso deu autonomia para eles, eles vão aplicar independente da temática, na vida [...]. É muito mais fácil tanto para o docente quanto para o discente se sentar, falar, ouvir, ser só um repositório e um falador. É confortável, mas não é o que eles vão precisar lá fora. No ensino técnico e tecnológico eu acho que é essencial isso. (CC09)</p> <p>Eu acredito que para a formação dos alunos isso é bom, tem forçado a academia a trazer as coisas de fora, a interagir com a sociedade, com o mercado de trabalho, ou com as ONGs, com a própria comunidade. (CC10)</p> <p>[...] essa questão de trabalho em grupo, isso é algo que eles terão que desenvolver no mundo do trabalho. Então essa questão de interação com o grupo de receber opiniões, de conseguir ouvir e imprimir sua personalidade. A forma de organização é muito importante. Como que eu posso me comunicar de forma clara, para que aquele membro que nunca teve contato com aquele assunto, ele consiga me compreender? [...]. Essas habilidades de planejamento, de interação em grupo, de conseguir associar a teoria com a prática. São habilidades que não tem preço. Porque isso é de fato que o mundo do trabalho está precisando, de profissionais que não tenham somente o domínio do técnico, do conhecimento técnico. Às vezes ele é muito inteligente (o aluno), mas às vezes se ele não consegue no mundo do trabalho, interagir com sua equipe, conseguir se comunicar de forma clara. Ele dificilmente vai conseguir ter sucesso. A gente entende que a extensão vai conseguir ter a participação, a contribuição nessa formal integral dos estudantes, que é isso que a gente tanto espera. E que isso está fazendo ainda mais sentido quando a gente fala da extensão. Quando a gente fala da formação unilateral à formação integral, ela só não faz sentido [...] parecia que estava faltando algo, e a extensão cobriu essa lacuna. (CC12)</p> <p>Para mim tem 3 coisas: profissional, formativo, pessoal, eu acho que esta parte pessoal da formação a extensão muda esse paradigma porque às vezes tem aluno que não compreende um pouco a realidade e as necessidades de pessoas que são mais carentes, que não tem acesso à universidade, ou não tem acesso à educação, e às vezes eles estão indo para aqueles espaços mais vulneráveis. E isso pessoalmente para os nossos alunos é uma formação importante, não é um conteúdo em si, mas ele (continua)</p>
--	--

<p>5.2.5 Impactos da curricularização na formação do discente.</p>	<p>vê que existe uma sociedade para além dele, e isso que eu acho que é a parte que mais impacta ali, é formativo, é formação, mas não é conteúdo. Não é uma coisa que eu vou ensinar via conteúdo, é via experiência. A extensão permite experiências que não seriam aprendidas dentro de sala de aula [...] tentar botar ele (o aluno) em lugares mais vulneráveis, de maior vulnerabilidade, permite o impacto de caráter diferente, social. Para o nosso aluno ver um mundo mais amplo [...] tem comunidades carentes, tem outras coisas para além deste espaço formal, fechado, truncado que a universidade tem, que ela é [...]. (CC13)</p>
--	---

Localização no texto	Texto expandido das entrevistas
<p>5.2.6 Aprimoramento do processo de curricularização.</p>	<p>A instituição que vai modificar o PPC conheça a fundo o que é curricularização da extensão em seus aspectos legais, primeiramente. Também ter contato com outras instituições que já estão realizando estas ações, esta implementação dentro de seus currículos, para conhecer os projetos, para conhecer os desafios, as dificuldades e os benefícios. (CC01)</p> <p>Principalmente aquele <i>site</i>: ‘curricularização.ifsc’ tem muita teoria, conceito do que é a extensão, tem lá a parte legal, cita alguns autores, mas o como fazer, apesar de ter uma base conceitual com exemplos, não deixa claro uma proposta. Já é difícil fazer extensão para muita gente, até aquela nossa formação acadêmica voltada para a pesquisa em muitas universidades federais, que acabam focando mais em pesquisa do que em extensão. Os exemplos que o <i>site</i> da curricularização nos dá são de exemplos de PPCs recentes. Mas poderia dar exemplos de projetos que esses cursos fizeram com extensão [...]. A gente olhava um PPC que tinha curricularização da extensão e aí pensávamos: como é que a gente vai fazer um projeto dentro de uma disciplina? Depois com muita atenção, dedicação, o professor [...] que era o coordenador foi a uma capacitação e trouxe algumas ideias que foram faladas nesta capacitação. Mas para o docente, é complicado. O coordenador foi lá na capacitação, depois ele repassou, mas faltavam subsídios para os docentes. Acho que por isso uma boa parte dos nossos docentes não quiseram colocar nas suas disciplinas a extensão [...]. Acho que então faltou um pouco do conhecimento chegar nos docentes. Essa é a minha concepção. (continua)</p>

<p>5.2.6 Aprimoramento do processo de curricularização.</p>	<p>[...] E esta capacitação que eu falo, poderia ter sido feita naquelas semanas pedagógicas, que tem em todos os cursos do IFSC, mas com uma coisa objetiva, [...] os aspectos legais, [...] os exemplos. Os exemplos que foram feitos e que tiveram sucesso. Para os professores poderem absorver as ideias compartilhadas. (CC02)</p> <p>Acho que assim... está muito aberto quanto o que é curricularização da extensão. O porquê isso é necessário, não é algo específico do IFSC porque é do Ministério da Educação [...]. Por estarmos ainda num período muito embrionário, a gente vê a extensão como uma coisa para todos os cursos, para todos os docentes, para todos os discentes, só que a gente ainda não tem muito claro também o que cada área pode contribuir como cada área pode dar sua contribuição. Por exemplo, a gente pode contribuir em várias coisas diferentes, mas o que é mais específico para a gente? Qual o conceito de ‘comunidade externa’ cientificamente? A gente já tem uma ideia disto. Mas talvez existam outras comunidades que não sejam aceitáveis enquanto ‘comunidades externas’. (CC03)</p> <p>Eu acho que é necessário que haja um maior apoio pedagógico, para as coordenações e para os NDEs, no sentido de que as pessoas e profissionais estão ainda perdidos. Não sabem como realizar o proposto. E é preciso mais apoio tanto do nível central, quanto das direções de ensino que também não estão preparadas [...]. Como se faz a curricularização, não se experienciou isto ainda, está começando agora. Então eu acredito que seja necessário talvez uma equipe para trabalhar só com isso. Só com a curricularização da extensão. Uma equipe dentro da extensão. Porque agora a extensão passa a ser ensino, entre aspas [...]. É necessária uma equipe de apoio para isso [...]. Eu acho muito importante este processo de curricularização da extensão, porque é uma oportunidade de ter contato com a comunidade, com a realidade, então eu creio que seja um acerto isso (CC04)</p> <p>Ainda é um desafio muito grande encontrar no empresariado essa possibilidade (com relação à prática de atividades de extensão) [...], temos várias empresas que nos abrem as portas, mesmo assim temos dificuldades de conseguir empresas. Tem aluno que diz que trabalha como autônomo e ele não tem empresa para ir visitar. Aí a gente tenta localizar uma empresa mais próxima do bairro, ou uma empresa que a gente conheça o gestor [...]. Nós tivemos eventos, seminários de (continua)</p>
---	---

<p>5.2.6 Aprimoramento do processo de curricularização.</p>	<p>extensão...tivemos dois, eu acho que falta esta troca de informações interna e com outras instituições para verificar o seguinte: o que eles estão fazendo em outras instituições [...]. Por exemplo, quais eram as vantagens de se ter uma disciplina, na disciplina de extensão e quais as vantagens de se ter um componente próprio. Portanto eu acho que faltam mais eventos deste tipo de compartilhamento de informações [...]. Digo entre câmpus e entre outras instituições. Por exemplo, reunir o IFC (Instituto Federal Catarinense), a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), a UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina), a FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau), a UFFS Universidade Federal da Fronteira Sul), a UFPR (Universidade Federal do Paraná), entre outras instituições. O IFRN (Instituto Federal do Rio Grande do Norte) participou conosco em outra vez de um seminário que nós tivemos. Pegar estas instituições, mesmo que seja por <i>web</i> conferência, para que nós possamos relatar nossas experiências para eles e eles nos contarem as deles para nós, para que a gente possa chegar a um denominador que seja mais próximo do ideal para cada realidade [...]. Chega uma hora que parece que a gente enjoa do projeto, mas como professor a gente tem um compromisso de tentar atualizar o projeto melhorá-lo. Às vezes sento e penso, mas como atualizá-lo? Então infiro que me falta este tipo de informação com outras instituições, outras pessoas, outros colegas, para que eles possam me dar subsídio para minha decisão também. Eu sinto falta disso. (CC05)</p> <p>Talvez mais sugestões, [...] o que eu acho é que deveria ter tido mais subsídios, mais dicas, porque o que a gente acabou fazendo foi o que já tínhamos algumas experiências. Caso não tivéssemos estas práticas já sendo desenvolvidas no curso, eu não sei como a gente faria. Do contrário teríamos que começar do zero. Seria muito mais complexo, caso não tivéssemos estas vivências anteriores. [...]. Porque eu acho que a construção é todo um processo novo e cada curso tem a sua peculiaridade, então a ideia é a gente continuar a dialogar, a ouvir, principalmente eles em função de gestão, de diretoria de extensão, poder conhecer, ouvir e entender a peculiaridade de cada curso e pensar como dentro das diretrizes que eles têm de extensão, adaptar para estes cursos mais vínculo [...]. Então, a contribuição seria fomentar o diálogo. (CC06)</p> <p>Eu acho que talvez, falta um esclarecimento melhor para os docentes – em princípio sobre o que é extensão? Não sei se seria um treinamento através das plataformas virtuais, mas para (continua)</p>
---	---

<p>5.2.6 Aprimoramento do processo de curricularização.</p>	<p>deixar mais claro para o docente qual sua função [...]. Muitos docentes têm uma visão equivocada sobre o que é extensão. Em relação ao processo de curricularização, os coordenadores de curso, eles foram convidados a participar das palestras. Achei muito interessante isso, muito bom. Mas eu não lembro se foi uma convocação ou foi de forma espontânea. Eu acho que deveria ser uma coisa mais “cobrada” mesmo. Mas as conversas que nós tivemos foram muito úteis [...]. Foram muito boas as conversas, as palestras, sendo esclarecedoras e que contribuíram bastante. Ajudou bastante para o conhecimento do que as extensões poderiam estar gerando para os cursos [...]. A extensão poderia estar engajada talvez na parte de relações externas, buscar na sociedade, na comunidade – haja vista que o IFSC está presente, como uma forma de poder ajudar as relações externas. Poderia haver uma maior interação entre o IFSC e a sociedade, não somente em projetos sociais, mas também através de parcerias com empresas, para que outros projetos de extensão ocorram. Eu acho que ainda está muito incipiente esta relação entre o IFSC e as empresas, no que tange aos projetos de extensão [...]. Eu acho que esta parte poderia ter a participação do setor de relações externas do campus do IFSC. Ela poderia estar divulgando melhor, ou divulgando mais, com o objetivo de trazer as empresas com demandas para a instituição. Para envolver mais o IFSC com a comunidade, acho que isso seria bem interessante se pudesse ocorrer de uma maneira melhor. Acho que muitas empresas ainda têm muito receio por ser, não só o IFSC, mas principalmente por serem estudantes. (CC07)</p> <p>Eu particularmente tenho gostado da forma como a extensão foi curricularizada no nosso curso, com esses projetos integradores [...]. Institucionalmente, eu percebo a gestão da Pró Reitoria de Extensão bem engajada nesse processo, eles já nos sinalizaram que vai ter essa melhoria em relação ao SIGAA, e aí havendo isso não tenho muito que acrescentar. Acho que vai ficar bem interessante, bem formalizado. (CC08)</p> <p>Eu imagino que a gente possa fazer de positivo é criar capacitações, criar frequência em uma roda de experiências, talvez criar um evento anual de extensão com esta temática, não só encontros que promovessem a integração entre os câmpus, mas entre os docentes. Em março, este seminário EPE, somente foram os coordenadores. Quem está na ponta tem algo a dizer, seria interessante envolver os professores, se o encontro será obrigatório ou não é outro mérito. Acredito que o professor (continua)</p>
---	--

<p>5.2.6 Aprimoramento do processo de curricularização.</p>	<p>extensionista mesmo não sendo convocação vai interessar-se em se capacitar. A escola dando uma contrapartida de 2 horas no PSAD (Plano Semestral de Atividade Docente) acho que isso pode trazer benefícios. (CC09)</p> <p>Não tenho certeza de como isso pode se dar, mas eu imagino uma das coisas que sim, eu posso afirmar, é que não só os coordenadores e gestores, mas chamar os docentes envolvidos ou interessados também. Porque no encontro EPE que tivemos foi somente eu, a professora que estava lidando com isso, não foi, pois não foi convocada nem convidada. O encontro era para os coordenadores. Acredito que naquele momento, mais importante do que eu estar ali era a professora que estava envolvida com isso. Eu acredito que esse é o primeiro passo, os professores envolvidos com a extensão, quem são? Aí a gente pensa em um formato, não somente gestor, envolver a todos os partícipes da atividade, professores e gestores [...] uma capacitação dentro do próprio SIGAA da extensão, tentar conseguir fazer alguma coisa que burocratizasse menos o processo, que conseguisse ser um pouquinho mais rápido. O ruim é que no fim para você escrever um projeto de extensão você tem que saber os objetivos, justificativa etc. Mas a gente ainda não conseguiu compreender de forma ampla como é que se pode facilitar isso, eu entendo que isso deveria ser de certa forma, ter mais diálogo, mais capacitações, mais conversas. Talvez fazer vídeos de pessoas relatando as suas experiências, se a gente tivesse formas de um <i>chat</i>, um canal de boas práticas de extensão. Por exemplo, aqui antigamente os coordenadores de extensão tinham uma ação mais atuante. Agora eu percebo que eles não fazem mais isso, porque eles só divulgam os editais. Ele não tem mais um papel de transmissor do conhecimento, de fomentador, uma pessoa mais proativa [...]. Os coordenadores de extensão fazem uma capacitação, e depois tem que dar uma devolutiva no câmpus. Eles mesmos terem um pouquinho mais de conhecimento. Eles mesmos não têm conhecimento direito. A informação está mal explorada. Eu acho que falta justamente é criar a cultura, fazer aquela coisa da gente conversar, discutir, pensar, delinear estratégias. Não está acontecendo isso, o coordenador de extensão não tem feito isso. Ele tem sido um mero reproduzidor de divulgação de extensão, e burocrata do papel da extensão [...]. Falta um conhecimento melhor dessa normativa, dessa resolução do CNE, o chamado Marco Regulatório da Extensão. Essa resolução deveria ser mais bem explicada. Eu só fiquei sabendo dela porque eu fui a uma capacitação de extensão que teve com (continua)</p>
---	--



<p>5.2.6 Aprimoramento do processo de curricularização.</p>	<p>os coordenadores de curso superior que a Reitoria fez. Foi legal o que eles fizeram um encontro em março desse ano (2019), e isso não se passou para frente. O senhor que trabalhou nessa resolução foi lá (no encontro EPE em março de 2019) explicou, falou, apontou, bem direitinho, sobre como funciona o processo, qual é a ideia etc. Mas isso, por exemplo, é o tipo de coisa que eu não consigo passar para todos os meus professores [...]. Foram queimadas etapas de experimentação. Por exemplo, aquele câmpus está experimentando, um semestre, ou um ano, para fazer ‘x’ coisas, vamos lá ver com é, vamos lá ver o relato de experiência deles, vamos estudar isso. A gente não fez nada disso. 100% (dos alunos do curso) estão trabalhando, são alunos trabalhadores, que já é um outro agravante um outro impeditivo, porque não conseguem vir à tarde, a gente quase não tem aluno bolsista, a gente tem uma série de limitações [...]. Este é um dos maiores entraves, quilo que é registrado no SIGAA-Extensão não fica atrelado ao histórico escolar do aluno, quando a gente registra fora, o aluno tem que pedir validação. Fica como sugestão que as atividades registradas no SIGAA-Extensão já fiquem registradas e <i>linkadas</i> ao histórico do aluno. Eles já conseguiram fazer atrelado a uma unidade curricular [...]. O que a gente tem de maior conflito é a burocracia, ela é muito grande, tem que escrever um projeto muito grande, e o índice de reprovações é muito alto aqui para o nosso câmpus [...]. Um dia desses, um professor que não é da minha área, reclamou, por exemplo, que os dois avaliadores externos deram notas boas, gostaram do trabalho, e o interno ‘caneteou’ disse que não. Por causa da opinião desse ele teve que refazer o trabalho [...]. Cada vez que a gente tem que fazer um negócio desses de reescrever, e depois escrever um relatório [...] a gente desanima [...]. (CC10)</p> <p>Eu acho que talvez falte alguma capacitação em termos de pessoal docente e técnicos que nos auxiliam dentro da Instituição para entender melhor o que é a extensão, sobre metodologias de como fazer extensão [...]. Uma forma da gente fazer extensão seria através de laboratórios, infraestrutura que o câmpus já pudesse ter para gente poder, por exemplo, prestar serviços de consultoria, serviços de aferição de materiais de construção e tecnologias empregadas na região. Se as instalações do Instituto estivessem mais bem acabadas ou completas a gente poderia estar oferecendo mais situações para a gente poder trabalhar com a comunidade nessas atividades de extensão. (CC11)</p> <p>(continua)</p>
---	---

<p>5.2.6 Aprimoramento do processo de curricularização.</p>	<p>Começando pela capacitação, ela é muito importante, docentes, técnicos. Para compreender e se atualizar do que é de fato a extensão, ela será muito mais fácil de ser executada. Primeira coisa trabalhar com capacitação e atualização. A outra questão é deixar o processo de registro menos burocrático. Então muitos docentes eles se sentem, desmotivados quando se fala que tem que fazer o registro. Porque são informações, as vezes duplicadas que são solicitadas no sistema. Isso acaba dificultando esse processo e mesmo desmotivando, acaba se tornando desmotivador [...]. Eu acredito que a equipe de lá (o CEPE) ela deve ter esse olhar um pouco mais cuidadoso na hora de avaliar o que está sendo colocado a respeito não só da extensão, mas outros campos do Projeto Pedagógico de Curso. Porque a gente percebe que às vezes os avaliadores, a equipe que está avaliando o PPC parecem que eles não olham com tanto rigor embora tenha aquele <i>checklist</i> para eles acompanharem [...]. Acho que deveria ter esse olhar um pouco mais cuidadoso, criterioso, para ver se de fato a forma com que está sendo colocada a extensão ali, especificamente da extensão; aquilo é passível de ser executado, cumprido [...]. Parece que têm um zelo tão grande de manter padrões, frases padronizadas, e acaba perdendo esse espaço de colocar novas ideias, não é, e quando a gente tenta questionar isso infelizmente não somos ouvidos, não tem uma boa receptividade para isso [...] parece que ficam mais focados nos 10% que precisa ser cumprido, mas não na qualidade, na efetividade dos 10%. Precisa de discussão para que os docentes tenham esse entendimento que a extensão tem um valor, assim como em ensino, assim como a pesquisa, e isso é indissociável, não são caixinhas fragmentadas. Eu acredito que a instituição deva aprimorar esse processo de curricularização da extensão dos cursos mais da área de exatas, que eu acredito que aqueles que são da área de humanas tenham um maior entendimento do que é extensão [...]. Que a instituição deve valorizar a extensão independente do curso. E não dizer aqui vai ser mais fácil, que vai ser mais difícil, que nesse curso é impossível a extensão, nesse pode ser feito. Acho que se a gente tiver esse olhar que tem curso que é mais fácil e que é mais difícil, acho que a gente não entendeu de fato o que é a extensão. A extensão não é para ser mais fácil em um e mais difícil em outro, a extensão é passível sim de ser executado em qualquer curso, em qualquer modalidade, em qualquer nível. (CC12)</p> <p>Eu acho que deveria ser mais interiorizado esse processo. Não só com os coordenadores, mas com outros professores, (continua)</p>
---	--

<p>5.2.6 Aprimoramento do processo de curricularização.</p>	<p>principalmente das graduações, fazer formações via Reitoria, eu acho que seria interessante a gente discutir o que é esta extensão. Mas antes, a gente teria que entender o que a Instituição quer como extensão para ter isso. Acho que a formação é algo que a gente precisa entender que os professores das graduações não têm. A gente precisa formar essa galera botar para ler Paulo Freire. Não adianta a gente pensar extensão se gente nem souber que ela precisa ser dialógica. Se não, vai reproduzir um modelo atrasado que a gente já tem. No Brasil temos vanguarda, Paulo Freire foi vanguarda. Não é só conteudista da formação, exemplos, coisas que a galera está fazendo. Divulgar a sua pesquisa, por exemplo, quais são as discussões que tem dentro do câmpus. Formar, formar a galera. Um processo que tem que ser interno das instituições. Tem que pensar talvez as próprias coordenações de extensão fazerem isto em seus câmpus, a gente pensar que não precisa ser via Reitoria [...]. As Coordenações de extensão estarem olhando para o seu câmpus as suas graduações e dizerem assim: e aí vamos pensar extensão? Existe a curricularização, o que a gente vai pensar? O coordenador tem que ter habilidade ali de lidar com isso, de trazer talvez alguém de fora do câmpus, de outro campus vizinho, perto. Não precisa vir da Reitoria. De um câmpus de alguém que já faça isso. Formação, para mim uma das coisas que a gente precisa [...]. Talvez, este seja outro desafio para os professores é que a extensão não seja de via única [...], que a extensão seja dialógica e não de uma via, não conteudista, no sentido que a universidade sabe e vai lá ensinar à comunidade, normalmente. Este é um desafio para os docentes, para a gente pensar, que transmitem esta dificuldade para os alunos, que também é um desafio eles pensarem esta ideia de diálogo. (CC13)</p>
---	---

<b>Localização no texto</b>	<b>Texto expandido das entrevistas</b>
<p>5.3.1 As dificuldades encontradas pelos gestores de extensão.</p>	<p>Primeiro ponto a destacar e talvez possa parecer repetitivo na linha histórica da teoria da educação, mas a principal dificuldade que está na cultura organizacional, está em trazer para dentro, do dia a dia das instituições de ensino superior, a perspectiva de um currículo mais vivo, um currículo mais associado às realidades dos diversos campos sociais em que o cidadão atua. Então, quando nós tentamos responder quais os principais desafios para o processo de curricularização da (continua)</p>

5.3.1 As dificuldades encontradas pelos gestores de extensão.

extensão, nós não podemos fugir nesta primeira perspectiva da ótica institucional, das barreiras da cultura organizacional. Precisamos encontrar formas de transformar estas barreiras em desafios. Quando nós analisamos todo este contexto é necessário que se faça uma análise no sentido epistemológico mesmo, olhar para o desafio institucional de segmentar, seccionar o problema. Portanto nós propomos aqui no IFSC, começar pela formação de formadores, que é onde está a principal barreira, o principal desafio. E aí não é por culpa de “a” ou de “b”, é pelo contexto cotidiano de formação dos professores, indo do macro para o micro, uma questão bem mais pragmática. Quais são as competências extensionistas trabalhadas nos currículos de formação de professores? As licenciaturas. São raras as licenciaturas em que existem competências, habilidades, atitudes, voltadas à empatia social que vai culminar no processo extensionista [...]. Temos uma outra que é a questão, que você traz à tona, de gestão – infraestrutura adequada, de material, de carga horária, de gestão de carga horária, de certificação de rotina extensionista e tudo isto em um contexto do terceiro elemento que são as interpessoais. Ainda naquela perspectiva da cultura organizacional, estabeleceu-se uma lógica de fazer educação nem sempre próxima dos contextos sociais, e aí a educação de alguma forma no Brasil, especificamente, tem se afastado – a educação superior tem se afastado dos contextos sociais. A extensão e o pedido do Conselho Nacional de Educação (CNE), dentro das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), é na verdade um grande esforço para tornar o currículo mais próximo do social. Assim as questões interpessoais, tentando responder de maneira mais objetiva em relação aos desafios, têm muito a ver com a não empatia social, o desconhecimento da legislação, o desconhecimento das formas de currículo. Atualmente não é rotineiro em uma instituição de educação superior (IES), você ter no planejamento educacional metodologias ativas, você ter no planejamento educacional pesquisa/ação, solução de problemas [...] E isso não é apenas porque a instituição não oferece as plenas condições. É também por questões ligadas ao “comodismo”, de cada indivíduo, de cada sujeito que compõe a escola. Eu posso ter um PDI de excelência, um PPI resguardando todos os princípios educacionais, oferta de formação de formadores, mas eu ainda dependo de uma atitude do educador. De trazer para dentro problemas reais, de trazer para sua carga horária a perspectiva de ensino, pesquisa e extensão. E de estar disponível a fazer além do ensino. E isso é muito desafiador, nas três perspectivas (continua)

5.3.1 As dificuldades encontradas pelos gestores de extensão.

que você traz. Eu não as enxergo separadas, elas estão voltadas para um conceito maior, interligadas no composto da comunicação organizacional, da cultura organizacional. Mas note que sempre dependeremos da atitude do educador. Em um país como o Brasil, se nós não praticarmos a empatia social, nós corremos o risco da educação superior se tornar cada vez mais elitizada. Cada vez mais distante dos desafios de transformação social. (G01)

Tornou-se uma questão de sobrevivência. O cidadão contemporâneo não tem mais na educação as totais expectativas do seu desenvolvimento pessoal. O modelo de educação que não se rende ao entorno, nas últimas décadas, vem fracassando. Ou avançamos em um modelo trazendo novas perspectivas de currículos, ou ficaremos fadados a nos tornarmos grandes museus do conhecimento. Sim, a educação passa por uma grande transformação. Não, ela não acontece na velocidade das transformações tradicionais como na indústria, por exemplo, talvez pela imaterialidade do conhecimento [...]. (G01)

É realmente entender o que é a extensão e como colocar a extensão no currículo. Quando começou a curricularização da extensão no IFSC, que foi em 2016 era tudo muito incerto. A resolução foi criada e publicada ao mesmo tempo em que o SIGAA, o sistema de registro de propostas. Então a resolução foi publicada em 2016 e o SIGAA (Extensão) iniciou as atividades em 2016. Uma das dificuldades é que a resolução não entendia como o sistema iria funcionar, então tem coisas que a resolução prevê que o sistema não dá conta ou algumas características do sistema que podem impactar na resolução. As duas não se conversam muito bem, então, isso tem um impacto na gestão hoje. Um exemplo é que a resolução da curricularização do IFSC exige que todas as atividades de extensão previstas no PPC, curricularização, que elas sejam cadastradas no sistema, que elas sejam cadastradas no SIGAA extensão. Mas isso a gente tem percebido que não tem funcionado tão bem, então o sistema não tem acompanhado a resolução. Então tem um choque entre a resolução e o sistema, e a gente tem visto também que algumas exigências são difíceis de cumprir, principalmente essa do registro das atividades de extensão [...]. Esse é um dos problemas que a gente tem enfrentado esse de registro de gestão mesmo. Mas o problema maior que eu acredito é o conceitual. É de entender o que é extensão, como funciona. Porque a extensão não é um o quê, é (continua)

5.3.1 As dificuldades encontradas pelos gestores de extensão.

um como fazer. Então, no momento de atualização dos projetos um PPC, e elas não sabem como fazer isso. Como colocar a extensão porque elas nunca fizeram extensão, a maioria delas. Então é uma dificuldade que a gente tem encontrado, a gente tem buscado fazer capacitação com os NDEs, a gente se coloca à disposição, para explicar como funciona a extensão, os conceitos de extensão do IFSC, do CNE, do FORPROEX. Então a gente tem buscado capacitar mesmo as pessoas para entender o que é extensão e a partir deste entendimento, fazer a mudança nos PPCs. O que tem acontecido é que alguns desses NDEs não procuram a DIREX (Diretoria de Extensão e Relações Externas), não procuram a extensão para antes de fazer a alteração. Então O PPC já chega para o CEPE (Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão) alterado, e para as pessoas que fizeram a alteração para a curricularização está perfeita, mas quando a gente vai olhar não está [...]. A parte interpessoal, [...] seria o ruído de comunicação que traz dificuldade [...] os NDEs não conversam com a extensão então o PPC já vem pronto e como não teve esta conversa ele é devolvido [...]. Os NDEs não têm entendido muito bem isso. Geralmente, pela maioria que a gente tem percebido, são pessoas que não tem tanto contato com a extensão, não participavam de projetos de extensão e não entendem muito bem como funciona. E aí chega o momento em que esta pessoa ou essas pessoas têm que atualizar (o PPC) [...]. (G02)

A maioria das capacitações são sob demanda. O NDE agenda com a extensão um horário e a gente vai até lá para explicar como é feita esta alteração do PPC [...]. A gente mostra o que o CEPE espera de um PPC curricularizado e é a partir disso que o NDE começa a trabalhar, ou se já está no meio do processo a gente tenta capacitar também nesse sentido de entender melhor como funciona a extensão. Também tem as capacitações que são eventuais [...], tem esses eventos periódicos que acontecem no Encontro EPE (Ensino Pesquisa e Extensão), que é um encontro de dirigentes de ensino, pesquisa e extensão. No ano passado (em 2019) teve capacitação sobre curricularização, [...] teve capacitação no CEPE (Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão) também, dos membros do Colegiado de EPE (Ensino Pesquisa e Extensão) sobre curricularização [...]. (G02)

Localização no texto	Texto expandido das entrevistas
5.3.2 As ações institucionais em prol da curricularização.	<p>Nós não corremos atrás apenas do cumprimento da Resolução 07/2018. Já existia uma orientação anterior, fruto dos planos nacionais de educação das duas últimas décadas pelo menos é uma necessidade construída principalmente a partir do Fórum Nacional de Pró-Reitores. Portanto não tínhamos condições de correr atrás do atendimento dos 10% de extensão nos currículos, sem antes fazer um movimento de formação para a extensão. Então meio que corremos atrás do prejuízo nos primeiros cinco anos de cumprimento da meta [...]. Os primeiros cinco anos no contexto do PNE acredito que o Brasil todo dentro das instituições de ensino superior, correu atrás de elementos epistemológicos sobre extensão [...]. Se nós fôssemos pontuar, incentivamos a capacitação buscando capacitação para a própria equipe, que faz este contato nos câmpus dentro do projeto de formação que nós intitulamos de capacitação “Reitoria itinerante”, há três anos consecutivos em todos os câmpus oferecendo, palestras mini cursos, oficinas sobre a curricularização. Reuniões exclusivas presenciais e por vídeo conferência com os Núcleos Docente Estruturante (NDE), oficina de co-criação de projeto pedagógico de curso com os NDEs. Tivemos o primeiro seminário em 2019 e teremos o segundo agora em 25 e 26 de março de 2020, em Criciúma – SC (não ocorreu devido a pandemia de COVID-19) onde nós reuniremos o IFSC e outras instituições, mas principalmente, os coordenadores de cursos superiores que estão à frente dos NDEs. Criamos uma comunidade virtual no SIGAA, onde são postados materiais. Novamente: as ações tomadas são sempre no sentido de fortalecer o conceito de extensão, clarear nos extensionistas e nos educadores o que é extensão, como se faz extensão, porque sempre é exigido um projeto – por mais esdrúxulo que pareça, nós lidamos no início do processo, com educadores que imaginavam que na extensão não era obrigatório ter projeto. Como é que eu planejo uma intervenção educativa sem um planejamento? [...]. Perceba que nós não estamos construindo tudo isso para encontrar um lugar ao sol para a extensão, pois a extensão sozinha não existe. É com a prática educativa calçada no ensino, na pesquisa e na extensão [...]. Sendo um processo de mudança de cultura, o prazo acaba por vezes se tornando mais um argumento para aquelas equipes que não querem fazer [...]. Então não aceleramos, pois entendemos que tem que ser no tempo do NDE. E chegaremos lá em 2021 perguntando: por que vocês (continua)</p>

5.3.2 As ações institucionais em prol da curricularização.

não cumpriram a meta? Quem criou prazo, talvez não estivesse ciente do desafio que nós temos. Os 10% são exigidos na reformulação do projeto pedagógico, mas temos consciência que em diversos casos a prática educativa não se balizará pelos 10% da carga horária. Então é uma questão mais conceitual. [...]. As primeiras experiências que nós tivemos lá em 2016, nós convocávamos. Íamos até o câmpus a partir de convocação do NDE e depois percebemos que não era produtora. Passamos a informar e convidar [...], quem tem interesse pelo assunto faz uma pré-inscrição e comparece. Isso gerou uma aproximação maior. Mas de novo, é uma questão individual de cada câmpus. Teve câmpus que boicotou o evento, porque a gestão local não quer a extensão. Por outro lado, teve câmpus que convocou os NDEs, porque a gestão local compreende o processo [...]. (G01)

As ações têm sido essas, de capacitação, divulgação da resolução. Como ela ainda é recente, então as resoluções do IFSC foram criadas com base no PNE de 2014. Então a gente tem dado continuidade ao que está previsto no PNE que coincide com a resolução 07 de 2018. Então a gente tem intensificado essas capacitações, e o CEPE hoje, o colegiado exige que todos os PPCs que venham para autorização, autorização de oferta, para aprovação, criação, tem sido exigido a curricularização da extensão. Então hoje, na instituição, o PPC de graduação ele não é aprovado se não tiver esses 10% da carga horária prevista para a extensão. Então essa exigência tem sido feita pelo colegiado para que possa realmente atingir a meta que está prevista do CNE e a meta de 2014. Hoje, [...] tem uma pessoa responsável pela curricularização da extensão [...] com cargo de atribuição. Então ela entra em contato com todos as coordenações de curso, dos cursos de graduação. A gente tem disparado *e-mail*, entrado em contato. A gente liga e espera um retorno desses grupos. A gente oferece capacitação, a gente oferece esse material. Mas nem todos os grupos aceitam, nem todos os grupos convidam a gente para participar junto dessa elaboração dos PPCs [...]. Quando os câmpus solicitam a gente vai, passa uma tarde com esses grupos trabalhando em cima dos PPCs. Quanto as exigências maiores da resolução do CNE a gente inclui isso no *check list* que a gente faz. A gente o atualizou no ano passado e tem exigido muito mais esta caracterização das atividades de extensão na ementa da disciplina da unidade curricular. A gente tem percebido também que não basta só ter uma carga horária na matriz curricular, que geralmente a pessoa que vai ministrar uma disciplina nem sempre ela vai ler todo o PPC, ela deveria, (continua)



<p>5.3.2 As ações institucionais em prol da curricularização.</p>	<p>mas nem sempre ela é a pessoa faz isso [...]. Por mais que uns 20 já tenham passado pelo processo de curricularização ao longo do tempo a gente viu que a maioria deles não está de forma suficiente. Vai precisar realmente de uma atualização [...]. O que tem sido feito: primeiro TCC. Tem sido permitido colocar uma parte do TCC como extensão porque na instituição é permitido que se faça um TCC como um projeto de extensão, então o trabalho final do curso pode ser um projeto de extensão. Então não é uma pesquisa que faz toda em laboratório e depois apresenta o resultado. Mas o estudante pode ter uma parte do planejamento de uma proposta de extensão, executa esta extensão na comunidade, nos diversos setores da sociedade e elabora o relatório. Então o TCC é um projeto de extensão, e pode ser [...]. (G02)</p>
---	---

<p><b>Localização no texto</b></p>	<p><b>Texto expandido das entrevistas</b></p>
<p>5.3.3 Possibilidades de aprimoramento.</p>	<p>Que o principal ponto seja desestruturar o controle da jornada docente. Chegar num ponto de amadurecimento institucional na prática educativa em que não tenhamos mais que controlar as horas em pesquisa, horas em extensão e horas em ensino. Hoje já é um grande obstáculo, porque a planilha matemática de controle de horas não dá conta de um princípio constitucional e de indissociabilidade. Quando eu tenho uma concepção educacional integrada, em que eu não tenho dissociada, eu não tenho mais separado – agora estou fazendo pesquisa, agora estou fazendo extensão, agora estou fazendo ensino. Essa é uma lógica que precisa ser superada. Então como controlar uma vez que somos uma autarquia pela produção. Quantos extensionistas eu oriento, quantos estudantes eu tenho envolvido em projetos ou programas que coordeno? Que produtos foram gerados? Quantas instituições parceiras eu tenho envolvidas na minha prática educativa? Focadas no resultado e não na hora relógio [...]. Ainda para me ater no caso específico do IFSC é conseguir que a Pró Reitoria se torne mais forte, mais robusta em relação às equipes administrativas que o SIGAA - o Sistema de Gestão- responda mais adequadamente, mais fluído a rotina do professor. Hoje o SIGAA não permite, por exemplo, o acompanhamento dos estudantes dentro do projeto. O extensionista precisa de uma interface docente/discente, para saber das atividades do seu cronograma, (continua)</p>

### 5.3.3 Possibilidades de aprimoramento.

do seu plano de trabalho, [...] ainda não temos uma plataforma que dê conta disso tudo. Bom todas estas são questões importantes, estratégicas, mas voltando lá para o ponto inicial com aquela questão mais macro. Se for uma questão de cultura organizacional, a resposta para a quarta pergunta me parece – o que pode ser melhorado no IFSC para dar conta da meta. O relacionamento externo – a questão macro está voltada a isso. Nós temos que mudar na cultura organizacional a percepção de uma Câmara de Vereadores, por exemplo, enquanto o professor não se perceber sujeito ativo neste processo de relacionamento com toda a sociedade, nós não teremos o cumprimento, o atendimento das diretrizes relacionadas à extensão no ensino superior do Brasil. Uma questão maior é essa, melhorar o relacionamento com as duas vias, a indústria nos perceber mais como um instituto de ciência e tecnologia, nós percebermos mais a indústria como um elemento decisivo no processo de desenvolvimento nacional. Portanto as duas vias, eu estou falando da indústria, mas poderia estar falando de vários outros setores (público e privado) a Secretaria de Educação, as ONGs, associações de bairro, enfim, outros atores. Mas neste momento eu, por uma questão estratégica e de pragmatismo focaria na indústria. Quanto mais a indústria nos perceber enquanto um instituto de ciência e tecnologia, mais nós avançamos no alcance dos objetivos do PNE. Uma educação que não toca a sociedade, [...] e se ela não tem extensão, dificilmente está trazendo resultado para aquele contexto. Extensão pressupõe um plano coletivo de voo para a educação. A educação tradicional sem a extensão gera voos individuais. O estudante entra aqui, tira seu título, faz a sua graduação, teve uma mudança social significativa na sua vida. O projeto de educação pública superior brasileira é para mudar a sociedade, e não apenas sujeitos que tem às vezes dentro de um contexto de privilégio, acesso à nossa educação. Nós não conseguiremos mudar a realidade do Brasil, atendendo individualmente uma parcela que é menor do que 10% de brasileiros que tem acesso à educação pública brasileira. Precisamos ampliar isso e a extensão é um excelente mecanismo para dar escala ao processo de transformação através da educação [...]. Então, pensando que a extensão é uma metodologia, eu acredito muito pelo que venho vivenciando neste contexto, nas iniciativas que surgem em equipes que vão se conhecendo nos câmpus. Precisamos fomentar muito mais os programas, fazer com que os professores que têm concomitância de interesses em alguns contextos locais e regionais, se aproximem. Portanto a ideia de rede se fortalece muito. Precisamos que a rede se aproxime, que (continua)

### 5.3.3 Possibilidades de aprimoramento.

estes nossos se encontrem e que tenhamos intervenções de grande impacto em mais locais. Nós não teremos a extensão desenvolvida na perspectiva tradicional da pesquisa, que também já não é mais assim, mas se você hoje construir um conceito semiótico de pesquisa ou de pesquisador, as pessoas imediatamente pensam em alguém, numa pessoa para cada laboratório, fazendo ensaios. A pesquisa e a extensão são muito mais um movimento, do que uma atitude individual. Estes movimentos sociais se tornam bastante estratégicos, a empatia social se torna determinante, as chamadas *soft skills* ganham muito espaço nos currículos, as competências para a vida muito mais do que aquela dialogicidade de domínio de conteúdo [...]. (G01)

É difícil, porque a atualização dos projetos de curso parte do próprio NDE, parte de cada câmpus. A gente aqui na extensão ou mesmo no ensino e na pesquisa a gente não tem como pegar o PPC para alguém e fazer, atualizar. Então pode ser que algum curso não faça, e a gente já sabe que não vão fazer, tem alguns cursos que não vão fazer, mas que a gente tem cobrado divulgado, falado da Resolução 7. A gente fala do PNE que está vencendo e muitos cursos não querem atualizar, porque o currículo é uma expressão de poder de certa forma. Quem escreveu aquele PPC algum tempo atrás guiou aquele curso baseado em determinada ideologia, determinados ideais, e para mudar esses ideais é difícil. A gente tem enfrentado dificuldade nessas relações interpessoais. Então alguns grupos não querem atualizar os projetos de curso, não querem realmente colocar os 10% da extensão. Alguns dizem que esta lei vai cair que não vai funcionar que ninguém vai fazer. A lei não vai dar certo, e não vai precisar. A gente escuta este tipo de relato e realmente tem sido uma dificuldade porque as Pró Reitorias de ensino e de extensão o que a gente pode fazer é cobrar, a gente tem cobrado, tem tentado sensibilizar as pessoas para que façam a atualização [...]. Uma das formas, fora dessa parte de sensibilização, que a gente pode fazer institucionalmente nos processos é não aprovar. Se chega um PPC e não passa pela análise da extensão, se ele tem extensão ou não, ele nem vai para frente. Então, a única forma que a gente encontrou nos processos institucionais para que o NDE pense mais sobre extensão e tente colocar a extensão no currículo é realmente barrar o curso. O curso não é aprovado se ele não tem extensão. O CEPE desde 2018 o PPC não vai para frente se não tiver a curricularização da extensão. Antes se era atualização do PPC não era obrigatório, só era analisada a extensão na criação do (continua)

### 5.3.3 Possibilidades de aprimoramento.

PPC. Hoje não, qualquer alteração do PPC tanto para autorização de oferta, atualização ou para criação de um novo curso é analisada a extensão. Se não tiver extensão o PPC não vai para frente. Isso tem de certa forma obrigado, além da legislação federal, esse processo interno tem obrigado as pessoas a pensarem na extensão. O NDE não entra em contato com a extensão, não entra em contato até com o próprio CEPE, eles já mandam o PPC quase pronto para a oferta no próximo semestre. Não dá se não tiver extensão, o PPC será devolvido não vai ser aprovado [...]. A gente não conseguiu ainda atualizar a resolução de 2016, da curricularização, e a da extensão também. Tem coisas que precisam evoluir naturalmente, mas como passa por um processo de consulta pública leva um tempo. Este último ano (2019) foi mudada a gestão então tinha processo eleitoral. Então é delicado atualizar a resolução nesse período, então a gente preferiu não mexer nisso agora. Quem sabe a próxima gestão vai atualizar as resoluções. Acredito que isso é positivo porque as resoluções são de 2016, já está no tempo de ter uma nova consulta pública levando em consideração a resolução 7, que está aí e vai mudar bastante coisa nas resoluções internas. (G02)

**ANEXO A**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tenho conhecimento da pesquisa intitulada “EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO IFSC”, sob a responsabilidade de GLEICY CORRÊA NUNES MARQUES. Diante da análise da proposta de pesquisa, realizada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, autorizo a sua execução. Esta autorização não exime, contudo, a responsabilidade do pesquisador em atender à Resolução CNS 466/12, de 12/12/2012, e à Resolução CNS 510/16, de 07/04/2016 e complementares.

**CLODOALDO MACHADO**  
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação  
e Inovação do IFSC  
Portaria n.º 479 de 02/02/2016

**Clodoaldo Machado**  
**Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação**  
*Conforme Portaria nº 2484 de 05/08/2017*

Florianópolis, 04 de novembro de 2019

## ANEXO B

24/10/2019

Memorando Eletrônico - SIPAC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA  
COORDENADORIA DE POS-GRADUAÇÃO (PROPI)

MEMORANDO ELETRÔNICO Nº 65/2019 - COPOSGR-REI (11.00.67)  
(Identificador: 202039878)

Nº do Protocolo: 23292.044302/2019-87

Florianópolis - SC, 24 de outubro de  
2019.

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS ARARANGUÁ

CC:

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS CAÇADOR

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS CANOINHAS

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS CHAPECÓ

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS CRICIÚMA

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS FLORIANÓPOLIS-CONTINENTE

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS FLORIANÓPOLIS

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS GAROPABA

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS GASPAR

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS ITAJAÍ

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS JARAGUÁ DO SUL

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS JARAGUÁ DO SUL - RAU

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS JOINVILLE

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS LAGES

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS PALHOÇA BILÍNGUE

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS SÃO CARLOS

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS SÃO JOSÉ

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS SÃO MIGUEL DO OESTE

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS TUBARÃO

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS URUPEMA

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS XANXERÊ

DIRETORIA GERAL DO CAMPUS AVANÇADO SÃO LOURENÇO DO OESTE

DIRETORIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Título: PROJETO DE PESQUISA: "EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO IFSC"

Prezado,

Considerando o envolvimento do projeto "EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO IFSC", solicitamos a sua contribuição na

24/10/2019

Memorando Eletrônico - SIPAC

emissão de um parecer que considere o interesse institucional para a realização da pesquisa. A autora desse projeto é Gleicy Corrêa Nunes Marques, aluna do Programa de Pós-Graduação em Administração na UFSC. O objetivo geral da pesquisa é: "Propor estratégias para a Curricularização dos cursos de graduação do IFSC para alinhamento ao Marco Regulatório da Extensão no Brasil". A aplicação da pesquisa será via entrevistas semiestruturadas e questionários pela plataforma google forms, que serão enviados por meio eletrônico e aplicados com os Coordenadores dos Cursos de Graduação, Presidentes dos Núcleos Docentes Estruturantes dos 54 (cinquenta e quatro) cursos de graduação com ofertas regulares de vagas, bem como gestores de extensão do IFSC

Solicita-se que a manifestação de interesse seja realizada até dia 07/11/2019. Destacamos que, em caso de autorização, poderá haver a necessidade de setores/departamentos do Câmpus darem encaminhamento à aplicação da pesquisa no câmpus. O projeto de pesquisa segue anexo ao memorando.

Solicitamos que após o despacho, o processo seja encaminhado à PROPPi, seguindo o fluxo previsto conforme: <http://cpn.ifsc.edu.br/bpm/PROPPi/#diagram/ecd153a8-7021-498b-ae70-cd52a919aa2b>

Para realizar o download do(s) arquivo(s) anexado(s), clique no(s) link(s) abaixo:

**Anexo(s):**

Projeto de Pesquisa.pdf [baixar](#).

(Autenticado em 24/10/2019 07:51)  
FLAVIA STELA DE ARAUJO LIMA AMORIM  
TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS  
Matricula: 1884864

Copyright 2007 - DTIC - Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação - IFSC