

ESTUDO DE CASO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE TECNOLOGIA EM UM *CAMPUS DO IFMG*¹

Camila Cristina de Paula Pereira²
Eliza Antônia Queiroz
Edio Costa Júnior

RESUMO

O artigo discute a temática da curricularização da extensão (CE) a partir do estudo de caso em dois cursos superiores de tecnólogos em um *Campus* do IFMG. A metodologia do trabalho consiste na análise crítica de resultados obtidos a partir de grupos focais realizados com os estudantes, bem como a identificação e análise dos pontos fortes e fracos referentes à CE no IFMG e no *Campus* específico, a partir das Lei 13.005/2014 e da Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Os resultados apontam a ausência ou limitação da institucionalização da extensão no IFMG e nos cursos analisados, o que demonstra dificuldade para a promoção da efetiva CE. A pesquisa reportou para elementos da relevância da autonomia na prática extensionista e levou à reflexão acerca dos parâmetros norteadores da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Palavras-chave: Curricularização da extensão. Ensino-pesquisa-extensão. Institucionalização da extensão.

CURRICULARIZATION EXTENSION CASE TECHNOLOGY COURSES CAMPUS IFMG

ABSTRACT

Article discusses two higher education courses extension curricularization (EC) case in for technologists Campus IFMG. Methodology consists critical analysis results obtained from focus groups carried out with students, as well as identification and strengths and weaknesses EC analysis related in the IFMG and specific Campus, from Resolution No. 7, 18 December 2018, Law 13.005/2014. Indicate results absence or limitation IFMG extension institutionalization and courses analyzed, which demonstrates promoting effective EC difficulty. Reported research relevance autonomy elements practice extension and led reflection inseparability of teaching-research-extension.

Keywords: Extension curricularization. Teaching-research-extension. Extension institutionalization.

¹ **Como citar este artigo:** PEREIRA, C. C. P.; QUEIROZ, E. A.; COSTA JÚNIOR, E. Estudo de caso da curricularização da extensão nos cursos de tecnologia em um campus do IFMG. *ForScience*, Formiga, v. 9, n. 2, e00945, jul./dez. 2021. DOI: 10.29069/forscience.2021v9n2.e945.

² **Autor para correspondência:** Camila Pereira, e-mail: camila.pereira@ifmg.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido em um *Campus* do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), no período de setembro de 2019 a março de 2020, tendo como respondentes 45 estudantes de segundo período de dois cursos tecnológicos. Participaram 20 estudantes do Curso 1 (C1) e 25 do Curso 2 (C2) que desenvolveram projetos de extensão desde a fase de elaboração do projeto até a implementação da curricularização da extensão, denominados de Trabalho Interdisciplinar de Extensão (TIDEX) e Trabalho Interdisciplinar Dirigido (TIDIR). A escolha amostral considerou a atuação junto a este grupo de estudantes, por acessibilidade, uma vez que os pesquisadores lecionavam junto à amostra e acompanhavam como observação participante os projetos de extensão curricular.

O objetivo geral desta pesquisa tencionou avaliar a curricularização da extensão (CE) e o potencial desta atividade na melhoria do processo formativo dos discentes matriculados nestes dois cursos tecnológicos e também fomentar o debate sobre a CE em outros cursos oferecidos pelo *campus*, tendo em vista buscar conhecer e implementar a CE, consoante à Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a Extensão na educação superior brasileira.

Este trabalho delineou como objetivos específicos: i) descrever as metodologias e diretrizes dos projetos de CE no IFMG e no *Campus*; ii) levantar dados qualitativos, por meio da pesquisa participante - grupo focal, junto aos estudantes envolvidos em trabalhos de CE e avaliar a percepção dos estudantes quanto às atividades e; iii) identificar pontos fortes e pontos fracos dos projetos de trabalhos de CE desenvolvidos com os estudantes da amostra.

Pode-se sintetizar o problema desta pesquisa em: Quais são os possíveis elementos formativos que contribuem para a efetiva curricularização da extensão?

Diante dos elementos levantados, a pesquisa justifica-se pelas questões legais que vêm sendo debatidas pelo Ministério da Educação – Câmara de Educação Superior – por meio da Lei 13.005/2014 - Meta 12.7, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Com base na Meta 12.7 em 18 de dezembro de 2018, o Ministério da Educação aprovou a Resolução Nº 7 (BRASIL, 2014).

Tendo em vista que já existiam, desde 2014, discussões para se curricularizar a extensão (BRASIL, 2014), no *Campus* estudado, adota-se desde o ano de 2017 a CE como uma prática, inserida na matriz curricular. De forma experimental, os estudantes vêm sendo envolvidos em projetos de extensão como forma de integralização da carga-horária mínima ao curso de superior de graduação tecnológica – nível tecnólogo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contexto da curricularização da extensão (CE)

A CE foi instituída no sentido de promover a interação e a disseminação de práticas científicas e didático-pedagógicas de forma dinâmica com os distintos setores da sociedade, constituindo uma das bases do tripé ensino-pesquisa-extensão (BRASIL, 2018). O que a CE busca é correlacionar e fortalecer o ensino e a pesquisa de forma aplicada ao contexto social externo aos ambientes escolares, de forma interdisciplinar, associativa e articulada ao projeto pedagógico dos cursos. A articulação das atividades de extensão pode ser realizada em parcerias entre as instituições escolares e atores organizacionais, tendo em vista estimular a mobilidade entre diferentes setores. (FORPROEX, 2006).

Na Lei 13.005/2014, consoante à Resolução N° 7, de 18 de Dezembro de 2018, capítulo I, artigo 4° as atividades de extensão poderão ser contabilizadas em até 10% da carga horária total dos cursos superiores, presentes em suas respectivas matrizes curriculares e definidas pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) (BRASIL, 2018). As concepções que regem tal perspectiva curricular tencionam fomentar a cidadania, o pensamento crítico e a responsabilidade social entre os estudantes, além de promover o diálogo e aproximar as instituições aos desafios da sociedade sociocultural e produtiva, por meio de reflexões éticas e coerentes à realidade brasileira (CORTE; GOMEZ; ROSSO, 2018).

A forma que a CE foi construída nesta resolução não foge à política metodológica da extensão que já vinha sendo concebida pelas instituições escolares, ou seja, categoriza as atividades extensionistas em: i) programas; ii) projetos; iii) cursos e oficinas; iv) eventos e v) prestação de serviços. Essas atividades e ações podem ser projetos longitudinais, com diferentes propostas de atuação (BRASIL, 2008 e 2018).

A CE será realizada de forma autônoma ao que se refere à natureza e autoavaliação de desempenho, mas suas atividades têm como embasamento os instrumentos de acompanhamento e de avaliação contidos no Sistema Nacional de Avaliação (Sinaes). Entretanto, tais ações devem ser pautadas por objetivos previstos nos PPC dos cursos e sua contribuição para a sociedade. Ainda, compete a cada instituição explicitar os indicadores e seus instrumentos para continuidade do processo extensionista, bem como definir os docentes envolvidos nas atividades (BRASIL, 2008 e 2018).

Conforme parâmetros dos Sinaes caberá aos estudantes participarem e escolherem quaisquer atividades de extensão institucionais, seguindo os pré-requisitos especificados pelas normas pertinentes à IES, que estabelecerá as políticas extensionistas em seus respectivos

Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Neste documento deverá haver elementos discricionários sobre o planejamento, concepções metodológicas dos projetos, forma de registro aplicada às modalidades extensionistas, instruções e normativas de creditação curricular e da forma de participação dos estudantes, instrumentos e indicadores de registro e de cumprimento do sistema de autoavaliação para fins de avaliação do Sinaes e forma de incentivo e financiamento dos projetos e ações de extensão (BRASIL, 2008).

Além dos elementos institucionais, presentes no PDI, caberá aos cursos a regulamentação no seu respectivo PPC com relação às propostas, creditação, carga horária, registro e validação das atividades de extensão. As atividades deverão ter suas propostas de desenvolvimento e conclusão devidamente registradas, organizadas e avaliadas em planos de trabalho, seguindo o que foi proposto no projeto de extensão. Segundo o Sinaes (MEC/INEP, 2017), o projeto deve conter descrição das metodologias, dos instrumentos de aplicação, detalhamento dos conhecimentos aplicados e interdisciplinaridade desenvolvida no processo. Ressalta-se que o projeto de extensão deve ser correlacionado com a natureza formativa do estudante e conforme o perfil dos egressos estabelecido no PPC.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Como instrumentos metodológicos, a análise de dados desta pesquisa foi elaborada de forma qualitativa, exploratória-descritiva, no método do estudo de caso (MARCONI; LAKATOS, 2010). Tal estudo de caso (YIN, 2005) foi realizado junto aos estudantes de um *Campus* do IFMG, tendo como lócus dois cursos tecnológicos. A pesquisa analisou e avaliou a prática extensionista do IFMG e do *Campus* investigado.

A escolha do objeto metodológico decorre do fato de os pesquisadores participarem de orientações de trabalhos de CE em ambos os cursos. Os dados foram levantados, por meio de grupos focais com os estudantes dos cursos, ora denominados C1 e C2, entre os meses de outubro de 2019 e março de 2020, considerando as atuais políticas para projetos de extensão e CE e, consoante à Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

Foi elaborado um roteiro com perguntas semiestruturadas para levantamento das principais percepções dos estudantes com relação ao projeto de que estavam participando. Os estudantes foram reunidos em três grupos, sendo um grupo de C1 e dois grupos dos estudantes de C2. As respostas e impressões descritas pelos estudantes foram anotadas e, a partir das afirmativas levantadas, foram feitos novos apontamentos para buscar mais dados. As respostas foram compiladas de forma longitudinal e registradas, por meio de anotações e perspectivas de

classificação e categorias de análise. O total de respondentes da pesquisa foi constituído por 45 estudantes, por conveniência. A escolha amostral deu-se pela docência e orientações de projetos de extensão curricular com a amostra, no momento de levantamento de dados da pesquisa.

Ao longo do processo de levantamento de dados, além da participação *in loco*, foram também realizados entrevistas e levantamento de dados por meio de ligações telefônicas, trocas de *e-mail* e perguntas diretas à Pró-Reitoria de Extensão (IFMG), à Pró-Reitoria de Ensino (IFMG), à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX *Campus*), à Coordenação de Extensão e Relações Institucionais (CERI *Campus*) e às Coordenações dos cursos.

Ainda na coleta de dados foi realizada pesquisa documental em material institucional, tais como resoluções, instruções normativas, portarias, PPC, entre outros. O material colaborou para o processo de análise dos dados com abordagem qualitativa, por meio de fontes primárias.

Por se tratar da descrição de um objeto de pesquisa restrito, pode-se apontar que a pesquisa consiste em um estudo de caso e, portanto, tem sua inferência delimitada ao cenário analisado (YIN, 2005).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise descritiva do estudo de caso

No âmbito do IFMG não existe uma política metodológica de CE, que acompanhem as recentes atualizações legais estabelecidas pela Resolução N° 7 de 2018. Tanto nos PDI 2014-18 e, 2019-23 não constam ações específicas para a CE. O que se identificou durante a pesquisa foi que existem indicativos, sugestões ou exemplos de outros *campi* que servem de referência. Há um atraso conceitual e institucional, já que não existe uma estrutura recente que acompanhe os debates sobre práticas extensionistas.

A pesquisa analisou o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMG (2019-2023), aprovado por meio da Resolução interna, nº 26/2019 (IFMG, 2019). Conforme tal Plano, no âmbito do IFMG, a extensão está organizada pela Pró-reitoria de extensão (Proex), o Comitê de extensão, as Direções de Ensino, Pesquisa e Extensão (Depex) e coordenações de extensão dos *campi*.

Consoante ao PDI, o órgão mais operacional da extensão, na abrangência da PROEX é o comitê de extensão que, segundo o documento supracitado, tem como atividade funcional “propor medidas de integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão; identificar oportunidades de parcerias externas para projetos de extensão e de responsabilidade social”

(IFMG, p. 81, 2019). Já a Proex tem como função “planejar, coordenar, superintender e acompanhar as atividades e as políticas de extensão e relações com a sociedade e o setor produtivo, conjuntamente com os *campi*” (IFMG, p. 37, 2019).

Apesar da existência em âmbito institucional e local (Proex e Depex), não se observa no PDI do IFMG uma atenção à atualização das práticas extensionistas mais recentes e, no PDI, que foi atualizado em 2019, recorreu-se à Resolução nº 38 de 29 de outubro de 2018, para subsidiar o planejamento atual, que está embasada na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ou seja, a aprovação do PDI do IFMG, vigente entre 2019-2023, aprovado em 26 de agosto de 2019, não se ateu à atualização normativa recente para a CE, que se fundamenta na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

Ainda sobre o PDI 2019-2023 e os desenhos para alinhar às perspectivas recentes do IFMG, foram apontados sete principais objetivos estratégicos e, em nenhum deles foram elaboradas ações para alinhamentos institucionais no sentido de se compreender a realidade contemporânea da concepção extensionista na trajetória formativa recente e ajustes necessários à adequação para a CE (IFMG, 2019).

Acentua ainda a falta de institucionalização da curricularização da extensão, a atuação da Pró-Reitora de Extensão que não tem diretrizes estruturadas sobre a CE no âmbito do IFMG, que contemplassem, especificamente, a temática. Durante a pesquisa, foram feitos contatos com a Pró-Reitora de Extensão, no sentido de se buscar entendimento dos processos e na tratativa de elementos metodológicos que pudessem auxiliar no desenvolvimento dos projetos, e o que se levantou foi a ausência de metodologias e políticas para embasamento da CE no IFMG.

A justificativa para que haja uma unicidade de política institucional de extensão no âmbito do IFMG recai sobre a consideração de Gomes (2010) que aponta que a expansão da educação superior e sua distribuição levou a um campo acadêmico “complexo” e “heterogêneo. Considerando a abrangência territorial e de realidades existentes, há necessidade de cada unidade educacional ser “dotada de peculiaridades e características próprias” (GOMES, 2010, p. 592).

Quando se buscaram referências metodológicas para se investigar quais eram as políticas e práticas de extensão, a resposta do *Campus* foi que, não havendo políticas institucionais recentes, o IFMG segue “alguns padrões” empíricos e ainda guia-se no que é possível para se lançar no sistema próprio (CONNECTA®) no sentido de se registrar os projetos e as ações.

Ratificando a falta de unicidade (tanto no IFMG, como no *Campus* estudado) e a inexistência de uma política metodológica, observou-se que as ações de CE se dão de forma

disforme em cada um dos cursos, e são estruturadas conforme a coordenação dos cursos (ora representado pelos seus PPC, NDE e Colegiados).

No *Campus* investigado, apesar de ambos os cursos analisados serem superior de Tecnologia, existem distintas formas de se avaliar e desenvolver os trabalhos de extensão, pois cada curso segue seu respectivo PPC. Não há um arcabouço institucional que suporte ou apoie os orientadores de projetos de extensão no processo de concepção, elaboração e desenvolvimento do trabalho, possibilitando uma metodologia regimental abrangente.

Os departamentos do *Campus* (DEPEX e CERI) têm uma atuação meramente formal e burocrática para registros e controle de projetos sem referência didático-funcional. Cada curso, por meio dos seus órgãos colegiados, define uma estrutura diferente de desenvolvimento de projetos e avaliação da extensão. Para C1, são desenvolvidos projetos verticais a partir da coordenação do curso, ou seja, estabelecidos pela coordenação e que devem ser realizados pelos estudantes e, de forma compulsória, orientados pelos docentes que atuam no período. A coordenação define os projetos, os instrumentos de avaliação, avalia o processo e normatiza os relatórios e atividades.

Ainda no C1, no segundo semestre, é elaborado um projeto consoante à Semana de Ciência e Tecnologia (Semana de C&T), no qual os estudantes realizam ações junto às escolas da rede pública municipal na temática anual da Semana de C&T. Apesar de existirem os projetos dos eixos basilares do C1, não é excludente ou vedado aos estudantes participarem de outros projetos existentes, cadastrados no *Campus* ou, ainda, proporem projetos. Entretanto, os projetos são submetidos a uma banca de avaliação final, quando os membros desta banca avaliam o desenvolvimento do projeto, a partir da exposição dos estudantes, sem a leitura ou acompanhamento do processo de construção e implantação das ações. Não há qualquer instrumento estruturado e formal. Não há barema de avaliação a partir de aspectos identificados como fundantes à formação profissional dos estudantes, sem uma publicidade prévia dos parâmetros e indicadores que serão avaliados, muito em função da inexistência de elementos institucionais norteadores da CE.

Um dos principais aspectos que podem ser considerados como pontos fracos em C1 é o fato de haver limitações ao artigo 6º da Resolução nº 7/ 2018, a qual aponta que a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão devem buscar contribuir para a formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico, responsável e promover a interação destes estudantes aos aspectos da sociedade. E, quando o estudante é levado a projetos previamente formatados, mitiga-se a possibilidade de estímulo à autonomia e análise crítica a ele.

Já para C2, os estudantes podem participar de qualquer projeto de extensão existente no *Campus*, formalmente cadastrados junto à CERI ou outros órgãos de fomento. Os estudantes também podem propor projetos de extensão de forma autônoma, buscando orientações conforme a natureza do projeto. Cada professor orientador é responsável pela condução dos projetos, desde a concepção até a avaliação final. Os estudantes (orientandos) podem estabelecer os instrumentos da ação e, ao final do projeto, deverão apresentar o relatório de atividades, declarando a integralização da carga-horária necessária. A declaração da carga-horária a ser integralizada por cada aluno pertencente ao projeto deve ser encaminhada formalmente pelo professor orientador do projeto de extensão para a coordenação de curso.

Consequente, os estudantes do C2 têm maior alinhamento às políticas da CE, presentes na Resolução nº7/2018, entretanto, as limitações institucionais próprias do IFMG, ficaram evidentes, uma vez que não há no PDI 2019-2023 diretrizes específicas para a CE.

4.2 Análise dos pontos fortes e fracos da CE nos cursos

O trabalho levantou alguns pontos fortes e fracos da CE e identificou como as práticas atuais levam ao desenvolvimento de competências profissionais. Além disso, constatou quais práticas e ações são efetivamente percebidas como potencialidades e fragilidades no processo didático-pedagógico, na perspectiva dos estudantes dos cursos.

Os seguintes elementos ou variáveis foram levantados para análise: 1) a relevância dos projetos de extensão junto à comunidade e sua profundidade em buscar respostas aos problemas sociais; 2) a comunicação institucional no suporte e no apoio ao desenvolvimento dos projetos de extensão; 3) a percepção dos estudantes quanto às políticas e às metodologias para desenvolver os projetos e suas correlações com o conteúdo programático dos cursos e 4) a estrutura e os recursos fornecidos pelo *Campus* no auxílio ao desenvolvimento dos projetos.

Abaixo, destacam-se nos Quadros 1 e 2, os principais pontos fortes e fracos das quatro variáveis levantadas como aspectos dos cursos C1 e C2, conforme descritas.

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
. Estrutura consolidada de normatizações e cronograma das atividades (há um manual de CE) . Informações e divulgação sistematizada da metodologia (cronograma de datas prévias)	. Descontinuidade dos projetos e superficialidade das atividades. Não foram identificadas correlações das competências ao processo formativo dos estudantes . Falta de critérios para avaliação e incompreensão do processo avaliativo (descontentamento com a banca e não entendimento dos indicadores)

Quadro 1 – Pontos fortes e pontos fracos C1
 Fonte: dados da pesquisa - grupo focal (2019).

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
<ul style="list-style-type: none"> . Autonomia e desenvolvimento de competências profissionais . Maior participação em projetos e participação nas escolhas . Envolvimento maior e continuidade das ações com a comunidade acadêmica 	<ul style="list-style-type: none"> . Dissonância e falta de publicidade sobre os projetos vigentes . Falta de unicidade das informações e estruturação da CE. Necessidade de transparência nos critérios de seleção de orientados

Quadro 2 – Pontos fortes e pontos fracos C2
 Fonte: dados da pesquisa - grupo focal (2019).

Sobre a relevância dos projetos, os estudantes do C2 percebem melhor o processo de levantamento e desenvolvimento de respostas às questões sociais e sua relevância junto à comunidade externa. Apontaram que, como são protagonistas na escolha, tem maior identificação com os projetos desenvolvidos, uma vez que se candidatam aos projetos ou são os proponentes dos projetos, e percebem melhor as competências e habilidades práticas com a extensão. Conseguem trabalhar comportamentos profissionais como autonomia, decisão, proatividade e organização do trabalho.

Segundo dados dos três grupos investigados, apesar de proporem os projetos e terem mais autonomia em seu desenvolvimento, apontaram como pontos fracos a falta de informações suficientes sobre os critérios para seleção de orientandos por parte dos orientadores, publicidade dos projetos disponíveis, fluxo de ações de atividades e prazos.

Os estudantes de C1 apontaram, durante o grupo focal, que os projetos não apresentam tanta relevância junto às questões sociais e consideram superficial a forma de abrangência dos desafios diante da realidade social do município. Segundo os estudantes, existem muitos conflitos e não conseguiram apontar detalhadamente as competências desenvolvidas. Reportaram que falta uma abordagem detalhada da interdisciplinaridade da proposta, concomitante às disciplinas trabalhadas no período de vigência do projeto.

Ainda sobre essa atividade, entrevistas semiestruturadas reforçaram para esses aspectos de conflitos, faltam de abrangência da proposta no sentido de se trabalhar aspectos de assistência social, sustentabilidade e intervenção econômica e social. Foram evidenciados muitos conflitos interpessoais, os estudantes não conseguiram delinear competências e habilidades inerentes à formação do profissional em C1.

Esses estudantes percebem uma estruturação metodológica melhor do que os estudantes do curso C2, pois possuem um instrumento metodológico, que é o Manual de CE, que formata as entregas e avaliações periódicas da CE. Apesar de haver o manual, os estudantes consideraram as ações pontuais, descontínuas e pouco abrangentes no que se refere à prática cidadã. Pode-se observar que os estudantes de C2 possuem melhor desenvolvimento de

competências profissionais por trabalharem de forma autônoma, contudo, consideram que precisa melhorar o processo de institucionalização e comunicação da CE.

Os estudantes de C2, devido ao fato de terem mais autonomia e realizarem projetos de extensão orientados pelos docentes, conseguiram apontar de forma mais conclusiva como e porque os projetos de extensão complementam a trajetória formativa profissional. Ainda sobre essa questão, eles conseguiram descrever de forma mais clara a importância das atividades e ações para melhoria das questões sociais da comunidade externa e sobre como elas potencializam a formação do estudante. Entretanto, dada a falta de um arcabouço institucional ainda sofrem com entraves estruturais no desenvolvimento dos projetos.

Foram levantadas questões contrastantes nos cursos. Durante os grupos focais, identificou-se que os estudantes sentem falta de comunicações claras e objetivas sobre o processo de construção dos projetos e seu desenvolvimento em C2. Contudo, em C2, as práticas são tidas como mais contextualizadas profissionalmente e voltadas ao desenvolvimento de competências profissionais, resultando em um maior envolvimento com a CE. Já para C1, que possui maior estruturação funcional, inclusive delimitando os projetos e trabalhando-os conforme um manual, os estudantes não conseguem perceber de forma clara a correlação com a formação profissional e a interdisciplinaridade destes projetos. Ainda, ressaltaram os excessos de desgastes inter-relacionais.

Para ambos os cursos, os estudantes não observaram ou conseguiram opinar sobre a atuação da Coordenação de Extensão e Relações Institucionais no *Campus*. Na realidade, os estudantes não conseguiram identificar que a CERI deveria fornecer-lhes subsídio e contribuir com a atuação nos projetos.

A autonomia foi um aspecto importante sobre a comunicação institucional. Para os estudantes de C1, a falta de autonomia, centralização e controle por parte da coordenação e do Colegiado do curso foram acentuados. Apesar da existência do manual, os estudantes reportaram desconhecerem o conteúdo integral do documento e não compreenderem a instrumentalidade da banca.

Um ponto que corrobora a importância da autonomia para a elaboração dos projetos de extensão é reforçado em Deus (2018, p. 6) que afirma que as competências poderão ser adquiridas de forma sedimentada ao processo escolar do universitário e que isso está imbricado tanto no ensino quanto na pesquisa. Nesta mesma abordagem, Corte, Gomez e Rosso (2018), acrescentam que a distorção nas práticas da extensão acaba por afastar os estudantes da relevância deste tipo conteúdo formativo, uma vez que, ao se desenvolver uma retórica

reducionista de toda a complexidade das ações de extensão, o conhecimento empírico se perde e, com ele esvai-se todo o aprendizado tácito.

Consoante às questões de autonomia e de contextualização formativa, a pesquisa, observou que os estudantes do C2, tendo em vista a falta de atuação da CERJ, reportaram que a autonomia é um entrave. Os estudantes apontaram que sentem falta de coesão de informações que lhes subsidie e que dêem mais segurança para integralização da carga horária. Como exemplo a esta consideração, os estudantes relataram que a CE tem como referência a atuação do professor orientador, e, que em alguns casos, eles têm dificuldade de se inserir em projetos, o que lhes causa insegurança e são tolhidos a realizarem projetos mais estruturantes.

Soma-se aos aspectos da autonomia, a importância de estrutura para se trabalhar a CE. Segundo a política do Forproex (2012), a limitação de recursos é um entrave à prática extensionista e, segundo tal descrição, os recursos incluem aspectos financeiros e organizacionais que podem limitar a implementação dos elementos político-legais nas IES, principalmente pública.

O que se observa é que as instituições impõem regras limítrofes, normatizando a extensão por meio da creditação, fazendo-a existir de forma compulsória, que pode não abarcar a complexidade do contexto social e a própria abrangência das ações. Pelo simples fato de não existirem os recursos necessários (humanos, sociais, físicos e financeiros), as IES podem trabalhar a extensão de forma reducionista como uma *práxis* sem abarcar a abrangência de ações cidadãs (SGUISSARDI, 2019).

O que fica claro na literatura que descreve exemplos e casos de atividades extensionistas é que as melhores práticas e integralidade estão em se ter o que Gadot (2017) aponta como um pé fora e outro dentro. Para o autor, a CE deve ser uma tratativa de transformações estruturais regressivas no campo econômico, social, político e cultural, comprometendo-se com direitos básicos cidadãos. Para tanto, o olhar para a sociedade é basilar a qualquer construção da extensão nas IES.

Arroyo e Rocha (2010) consideram uma dificuldade da prática extensionista a geração de dados que aprimorem o conhecimento e o manejo dos estudantes sobre a interdisciplinaridade produzida em tais ações e que ainda reforcem o currículo profissional dos estudantes inseridos nas atividades. Abad (2015) ainda ressalta que tornar as atividades de tal programa com ações integradas à vida acadêmica e dinamizar interações com parceiros e áreas de conhecimento envolvem trabalhar elementos que atualmente a extensão universitária tem dificuldade. Segundo a autora, o que se observa é que integrar as atividades de extensão ao cotidiano acadêmico é algo profícuo; contudo, ainda não está totalmente internalizado nas

instituições de ensino e que, quando acontecem, o fazem para atender preceitos legais e regulatórios.

Consoante à discussão de Arroyo e Rocha (2010), Forproex (2012) e Abad (2015), este estudo de caso evidenciou que a vertente delineada no IFMG - pela ausência e inconsistência de regulamentação específica-não acompanha a realidade do contexto institucional e social, ao mesmo tempo impõe limitações às práticas extensionistas. A política metodológica e os projetos de extensão não assumem um perfil estratégico, seguem de forma incremental e desarticulada. Essa falta de estrutura ainda fica evidenciada pela inexistência de organização funcional no *Campus*.

Tal constatação foi levantada durante os grupos focais, nos quais os estudantes evidenciaram que desconhecem que no IFMG haja uma política institucional para a extensão e não conseguiram identificar uma metodologia extensionista. Neste sentido, ainda desconhecem a correlação entre os projetos de extensão e a missão do IFMG. Não sabendo identificar que, ou se, os projetos têm convergência ao PDI do IFMG ou do *Campus*.

Para identificar a Política institucional do IFMG sobre a regulamentação da extensão, buscaram-se esclarecimentos junto a PROEX (IFMG) e à DEPEX (*Campus*) sobre o alinhamento institucional e a resposta foi contundente de que ainda não existem diretrizes que ressoem o contexto atual e que tal Resolução terá sua adesão compulsória a partir de 2021.

As lacunas identificadas na abordagem desta pesquisa – tais como falta de metodologia própria, projetos com limitações e indutivos - reforçam a percepção de Deus (2018) que aponta que há uma lacuna entre a retórica e a implementação efetiva e real das ações de extensão das IES, pois existe uma série de dificuldades operacionais, preconceitos e temores de supressão do *status quo* sobre a reputação longitudinal das instituições de ensino superior.

Em relação à percepção e à instrumentalidade das ações de extensão, a pesquisa identificou dados que revelam a falta de conhecimento dos estudantes sobre a convergência ou plano diretor dos projetos realizados junto à Missão do IFMG. A pesquisa buscou também identificar se junto ao PPC dos cursos há correlação ou alinhamento institucional no âmbito do *Campus* e o que se identificou é que são análogos teoricamente, mas dissonantes na prática.

Os estudantes do C2 conseguiram apontar que as ações e atividades são importantes para a comunidade externa, mas consideraram incipientes os conhecimentos e sua correlação à prática profissional, que poderia haver melhorias no sentido de desenvolver projetos mais abrangentes e que pudessem ter desdobramentos mais profundos e estruturais junto à sociedade.

Ribeiro, Pontes e Silva (2017) consideram que a vivência das equipes de trabalhos e projetos de extensão ocorrem por meio do relacionamento e inter-relacionamento da equipe

com as práticas e aplicações das teorias estudadas em sala e contextualizadas junto à atividade extensionista. O aluno, portanto, deve realizar pesquisas sobre os conteúdos relacionados à aplicação da intervenção e buscar aprender ou aprofundar os conteúdos a serem intervindos com os diferentes momentos da atividade. Neste sentido, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão poderia potencializar a atuação dos estudantes e não levaria à constatação levantada na pesquisa (CORTE; GOMEZ; ROSSO, 2018).

Para Deus (2018), o grande desafio que se apresenta na relação entre as IES e a sociedade é linearizar ou harmonizar as intenções docentes e discentes com as atividades que não sejam limítrofes à sala de aula e a outros ambientes escolares. Portanto, não se deve reduzir a prática extensionista ao simples cumprimento de carga horária ou somente em alcançar os objetivos propostos. A extensão tem a finalidade de ampliar os espaços escolares de aprendizado a toda sociedade de forma a democratizar boas práticas de atuação e mudar paradigmas de atuação e melhoria dos indicadores socioeconômicos de forma real.

Por fim, os estudantes consideraram que falta suporte estrutural do IFMG para auxiliar no desenvolvimento dos projetos de extensão e aumentar a atuação junto aos projetos. Consideraram a extensão importante tanto para a formação de um senso de responsabilidade social como de desenvolvimento de práticas sustentáveis e cidadãs, bem como para a formação profissional. Neste sentido, identificaram que as pessoas de referência para suporte e orientação dos projetos são os professores orientadores.

De acordo com Nehring, Battisti e Pozzobon (2018), os projetos institucionais de extensão orientam-se por algumas diretrizes genéricas, que são: i) existência de projetos que direcionem e orientem as ações extensionistas; ii) elaboração de trabalhos e projetos coletivos associados tanto no âmbito acadêmico como administrativo e funcional da IES; iii) práticas de avaliação institucional sobre os instrumentos desenvolvidos que possam levar ao autoconhecimento institucional; iv) modelos de gestão que possibilitem ampla participação de todos os segmentos institucionais nos processos de tomada de decisão e avaliação do trabalho acadêmico; v) corpo docente com sólida formação acadêmica que vincule os projetos de extensão à identidade institucional e do planejamento estratégico da IES e vi) condições de recursos necessários para se realizar o projeto.

Tal afirmativa é consolidada no texto de Sguissardi (2019, p. 38) que ressalta que a extensão é a “terceira missão da universidade”, ou seja, as IES têm como primeira missão o ensino, segunda a pesquisa e, somente em terceiro plano, a extensão. Segundo o autor, “a extensão universitária é vista como prestação de serviço ou assessoria aos principais agentes do mundo da economia, desenvolvendo-se como atividades que sejam rentáveis financeiramente”

(p. 39) e que, portanto, as instituições de ensino ainda tateiam na busca pela construção de políticas institucionais que desenvolvam a extensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de aplicações análogas de políticas de desenvolvimento das ações extensionistas, cada um dos cursos pesquisados apresenta diferentes instrumentos e metodologias de atividades e formas de avaliação destas ações. Os resultados mostram que há percepções dicotômicas entre os estudantes e gestão dos cursos, com relação à forma de implantação dos projetos. Os estudantes envolvidos afirmaram que, se por um lado, C1 tem excesso de instrumentos de controle e falta de autonomia no desenvolvimento do trabalho, para C2 a autonomia com a falta de arcabouço institucional são fatores limitantes.

Neste estudo, compreendeu-se o processo de CE em um *Campus* do IFMG. Tal análise evidenciou que, apesar da CE ser uma prática longitudinal em diferentes cursos, com atividades e ações, ela não assume uma identidade linear e sequencial continuada. Os principais pontos fracos identificados recaem sobre a própria falta de institucionalidade no âmbito do IFMG, que não possui um manual consolidado que instrumentalize a CE a partir da Resolução N° 7, de 18 de dezembro de 2018.

Além da inconsistência da política institucional do IFMG, no *Campus* estudado não existe um escopo necessário para coordenar as atividades extensionistas. O setor de extensão do *Campus* não tem estrutura, mapeamento estratégico das variáveis sociais a serem abarcadas em uma identidade do *Campus* e recai sobre as coordenações de curso e seus órgãos colegiados deliberarem sobre a concepção metodológica e empírica da extensão.

Cada curso, conforme o perfil da gestão determina uma forma de planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos de CE. Contudo, apesar das distinções instrumentais no desenvolvimento dos projetos, em ambos os cursos os estudantes não conseguem identificar maior relevância formativa com a CE, impossibilitados de apontarem as competências, identidade e a sustentabilidade cidadã, demonstrando descontentamento na percepção do processo extensionista e sua indissociabilidade com os eixos do ensino e pesquisa.

Apesar de ter sido identificado que não existe uma convergência da CE junto com a identidade local e do IFMG, o estudo possibilitou concluir que os principais padrões de melhores práticas ou práticas exitosas para extensão estão em se mapear, planejar e buscar informações do contexto social, econômico e cultural do *Campus* e do contexto político em que se encontra a sociedade. Soma-se ainda, como um elemento importante a ser trabalhado durante

a CE, o desenvolvimento das imprescindíveis competências discricionárias e da autonomia do estudante como uma prática norteadora, tanto em nível de planejamento como na execução dos projetos extensionistas.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. **Extensão universitária e sua eficácia**: estudo de caso do UnB idiomas. 2015. 135 p. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21035/1/2015_MaristelaAbad.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

ARROYO, D. M. P.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 131-157, jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de Dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.495**, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão universitária - PROEXT. Diário oficial, 01 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Legislação Federal e Marginália, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2009). **Documento síntese do fórum nacional de educação superior**. 2009. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_sintese.pdf. Acesso: 12 mar. 2020.

CORTE, M. G. D.; GOMEZ, S. da R. M.; ROSSO, G. P. Creditação da extensão universitária no currículo dos cursos de graduação: estado do conhecimento. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 17-36, 2018. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/87270/50035>. Acesso em: 20 set. 2020.

DEUS, S. de F. B. de. A extensão universitária e o futuro da universidade. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 624-633, set./dez. 2018. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 1 out. 2019.

FORPROEX. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Brasília: Editora UNB, 2006.

FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em 17 de Julho de 2020.

GOMES, M. F. Avaliação e natureza administrativa das instituições de ensino superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 589-610, jul./set. 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Diretoria de Avaliação da Educação Superior-Daes. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento**. Brasília. Outubro de 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

NEHRING, C. M.; BATTISTI, I. K.; POZZOBON, M. C. C. Entendimento de professores universitários sobre o seu fazer: ensino como atividade preponderante e extensão como atividade ainda periférica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo. v. 25, n. 3, p. 647-664, set./dez. 2018. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 20 set. 2020.

RIBEIRO, M. R. F.; PONTES, V. M. de A.; SILVA, E. A. A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 13, n.1, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>. Acesso em: 20 set. 2020.

SGUISSARDI, V. As missões da universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n.3, p. 38-56, set./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/51381>. Acesso em: 20 set. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

DADOS DOS AUTORES:

Nome: Camila Cristina de Paula Pereira

E-mail: camila.pereira@ifmg.edu.br

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2858105725830291>

Doutora em Administração de empresas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Fundação Dom Cabral, com mestrado pela mesma instituição. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia de Minas Gerais. Tem experiência como coordenadora de curso e professora nas áreas de Administração mercadológica, planejamento e gestão estratégica, processos administrativos e projetos de conclusão de curso. Também já atuou como pesquisadora em governança intersetorial, Marketing de serviços e de relacionamentos, nos seguintes temas: processo de desenvolvimento de serviços, marketing de

serviços, mensuração da satisfação dos clientes por meio dos modelos ACSI e ECSI e análise multivariada de dados. Atualmente é coordenadora do curso técnico integrado em administração e membro do Núcleo docente estruturante dos cursos de gestão do IFMG campus Sabará: Bacharel em Administração de empresas, Tecnologia em Logística e Tecnologia em Processos Gerenciais.

Nome: Eliza Antônia Queiroz

E-mail: eliza.queiroz@ifmg.edu.br

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3191314207725270>

Doutorado, mestrado e graduação em Economia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* Sabará. Tem participação em pesquisas, em diversas áreas da Economia.

Nome: Edio Costa Júnior

E-mail: edio.junior@ifmg.edu.br

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3940873823396403>

Doutorado e mestrado em Geofísica Espacial do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais e, graduação em Física (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal de Viçosa. Atualmente, é professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* de Formiga. Tem experiência e formação em ensino e pesquisa em Física, com ênfase/interesse de pesquisa em Física de Plasmas Espaciais, interações Sol-Terra, processos físicos no Meio Interplanetário, formação de professores, ensino de Astronomia, divulgação científica, ensino não formal e metodologias ativas de aprendizagem.