

A INSERÇÃO CURRICULAR DA PRÁTICA EXTENSIONISTA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO BRASILEIROS

PERCEPÇÃO DE GESTORES DE UMA INSTITUIÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

THE CURRICULUM INSERTION OF EXTENSION PRACTICE IN THE BRAZILIAN UNDERGRADUATE COURSES

PERCEPTION OF MANAGERS OF AN INSTITUTION OF THE FEDERAL TECHNOLOGY EDUCATION NETWORK

Jorge de Abreu Soares¹
Claudio Marcos Maciel da Silva²

RESUMO

As instituições de ensino superior têm, por força regulatória, de converter ao menos 10% de sua carga horária total de seus cursos de graduação em atividades de extensão. Tal demanda, que veio a cabo do Plano Nacional de Educação 2014-2024, apresenta às comunidades acadêmicas das instituições um novo desafio: o de incorporar a prática extensionista como elemento-chave do processo formativo. O objetivo do presente trabalho é o de avaliar como os coordenadores de curso de graduação do campus de uma instituição recebem essa missão, frente à realidade de seus cursos. A pesquisa foi conduzida segundo uma abordagem qualitativa, e seus resultados ratificam a impressão do porte do desafio apresentado. Entretanto, a ocasião revela-se uma oportunidade interessante e promissora de enriquecimento global do processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão Universitária; Creditação da Extensão Universitária; Curricularização da Extensão; Plano Nacional de Educação; RFEPCT.

ABSTRACT

Universities must, by regulatory force, convert at least 10% of the total workload of their undergraduate courses into extension activities. This demand, motivated by the National Education Plan 2014-2024, presents to the academic communities of these institutions a new challenge: to incorporate extension practice as a central element of the training process. This work aims to evaluate how managers of undergraduate courses on a campus of an institution receive this mission, given their courses' reality. This research used a qualitative approach, and the results confirm the impression of the scale of the challenge presented. However, the occasion proves to be a relevant and promising opportunity for the global enrichment of the teaching-learning process.

KEYWORDS: University Extension; Accreditation of the University Extension; National Education Plan.

¹ Professor Titular da Escola de Informática e Computação – EIC e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação – PPCIC do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ

² Professor Adjunto I da Faculdade de Administração e de Ciências Contábeis – FACC da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira vem se transformando ao longo das últimas décadas, com a responsabilidade de contribuir com a produção de mão de obra qualificada nacional. Essa mutação reflete as demandas da sociedade em termos de necessidade produtiva, da legislação vigente, das políticas governamentais, da situação socioeconômica, e de fatores ambientais.

Como base de construção, o tripé ensino-pesquisa-extensão é um preceito constitucional que baliza o ensino universitário. Entretanto, percebe-se claramente que a disseminação institucional das atividades de extensão revela-se bem aquém dos níveis atingidos pelo ensino e pesquisa. Um exemplo de cenário que ratifica essa dedução pode ser observado nas políticas de financiamento público. Não existe uma ação de Estado ou de governo similar ao financiamento da pesquisa via agências, tais como Capes e CNPq; ou do ensino, como o Prouni e o Fies para as ações de extensão.

Concernente a tal situação, o Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014a) traçou como uma de suas metas a “elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”. Trata-se da Meta 12 do PNE 2014-2024. Por sua vez, essa meta foi desdobrada em 21 estratégias pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b). E a Estratégia 12.7 determinou, do ponto de vista prático, que todos os cursos de graduação brasileiros deveriam direcionar minimamente 10% de sua carga horária total a atividades e ações de extensão. A Resolução CNE/CES 07/2018 (BRASIL, 2018c) estabelece as diretrizes para que tal transformação aconteça, instituindo prazo e expectativas a serem alcançados.

Inegavelmente esse pleito legal apresenta às instituições de ensino superior um enorme desafio a ser vencido. Urge, por conseguinte, a imperiosa necessidade de ampla discussão no âmbito da comunidade acadêmica, já que, na prática, é preciso acontecer uma mudança de paradigma no ensino superior. A extensão, que na inegável maioria dos casos funciona como um “interessante complemento” à formação estudantil, deve se transformar efetivamente em um dos pilares de sua construção, entremeada nos projetos pedagógicos dos cursos de maneira clara e objetiva.

Os desafios dessa missão são, por conseguinte, enormes. E, com vistas a avaliar como uma determinada comunidade recebe esse importante encargo, há de se entender qual a percepção que seus membros possuem desse processo como um todo, a fim de responder as seguintes questões:

1. Qual é a prática extensionista atual dos cursos de graduação?
2. Qual nível de articulações acontece nas práticas extensionistas dos cursos oferecidos?
3. Os colegiados de cursos estão alinhados às demandas regulatórias referentes às práticas extensionistas?
4. Como os colegiados entendem a relevância das atividades extensionistas dos cursos para seus discentes?

Com o propósito de responder esses questionamentos, escolheu-se como proposta metodológica do presente trabalho o levantamento qualitativo, por meio de entrevistas, com os coordenadores de cursos de graduação de um campus de uma instituição de ensino superior da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT. A escolha por uma instituição da rede se deu prioritariamente pela peculiaridade de oferta de ensino nos níveis médio-técnico, graduação e pós-graduação – o que, em tese, oferece condições de verticalização e articulação de ações entre níveis.

Assim, este documento organiza-se na sequência da seguinte forma: a Seção 2 discute historicamente o lastro regulatório que gerou a demanda de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação. A Seção 3 revisita a literatura da área, apontando trabalhos que tocam na temática abordada nesse trabalho. A Seção 4 detalha a proposta metodológica, discutindo resultados na Seção 5. A Seção 6 tece considerações finais e prospecta futuras propostas de estudos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

2.1 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2014-2024

A creditação da extensão nos currículos de graduação tem origem no contexto do Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024 (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014a). Trata-se da materialização de uma das diversas propostas no âmbito do referido Plano, no sentido de melhorar a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior brasileiras, bem como servir de devolutiva à sociedade dos conhecimentos ministrados e criados na academia.

A elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) concretiza o Artigo 205 da Constituição Federal, que trata do direito à educação. Por o Brasil ainda revelar-se um país muito desigual em vários aspectos, é dever do Estado, por meio de seus órgãos e agências,

prover e instanciar meios que permitam a todos o acesso e permanência à educação de qualidade. Com isso, materializa-se efetivamente o exercício da cidadania – e consequentemente dos direitos humanos – pela capacidade de cada cidadão para o trabalho.

Assim sendo, o objetivo do PNE no decênio 2014-2024 (PNE 2014-2024) é o de atuar nas diversas dimensões do ensino brasileiro (educação básica, profissionalizante, educação de jovens e adultos, nível superior e pós-graduação), servindo como norte para a construção de políticas públicas. Universalização e redução de desigualdades são os motes da concepção do plano.

A divulgação do PNE 2014-2024 deu-se inicialmente por meio de um documento chamado “Linha de Base”, o qual contém indicadores eleitos pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o direcionamento e monitoramento das políticas públicas a serem desenvolvidas e executadas ao longo dos 10 anos selecionados.

O PNE 2014-2024 foi concebido tomando-se por base a identificação dos principais desafios nacionais referentes à educação para o período. Eles foram então expressos na forma de 10 diretrizes de ação, categorizadas em cinco grandes grupos, e 20 metas, estas indicando o ponto que se quer alcançar. Os grupos de diretrizes tratam dos seguintes temas:

- *Superação das desigualdades educacionais*
- *Promoção da qualidade educacional*
- *Valorização das/dos profissionais de educação*
- *Promoção da democracia e dos direitos humanos*
- *Financiamento da educação*

O grupo “Superação das desigualdades educacionais” é o originário do processo de inserção curricular compulsória da extensão nos cursos de graduação. Nele, encontramos as seguintes diretrizes:

- I. *Erradicação do analfabetismo;*
- II. *Universalização do atendimento escolar; e*
- III. *Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.*

Das 20 metas, a que desencadeou o processo de curricularização da extensão foi a *Meta 12 – Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33%*

da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade de oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. A faixa de 18 a 24 anos é a utilizada como referência por ser considerada a ideal para a escolarização.

O capítulo do PNE 2014-2024 que trata dessas metas define quatro indicadores, a saber:

- 1) **TBM (Taxa Bruta de Matrículas)**: indicador de capacidade de absorção do sistema educacional no nível de ensino (no caso, superior).
- 2) **TLM (Taxa Líquida de Matrículas)**: frequência de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior. Apesar de definido, esse indicador não é diretamente calculado no capítulo que trata da Meta 12. Ele serve de base para o próximo indicador: a taxa líquida de escolarização ajustada.
- 3) **TLEA (Taxa Líquida de Escolarização Ajustada)**: frequência ou conclusão no/do ensino superior de jovens de 18 a 24 anos. Essa taxa corrige uma lacuna da TLM, qual seja: passa a considerar os egressos concluintes dos cursos – elemento fundamental para avaliação das políticas públicas de educação.
- 4) **TPUB (Taxa de participação de matrículas públicas)**: variação de matrículas em cursos de nível superior no setor público comparada ao total de matrículas desse mesmo nível de ensino, dado um determinado período. Esse indicador não leva em consideração questões referentes à idade.

De uma forma geral, os resultados obtidos referentes ao período 2004 a 2013, inspiradores da construção do PNE 2014-2024 demonstram que, apesar de haver um crescimento sistêmico da educação superior brasileira, ainda há uma considerável defasagem frente às metas traçadas, bem como uma grande desigualdade regional.

O PNE 2014-2024 foi aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b). Em seu anexo, detalha as metas advindas do PNE 2014-2024 – Linha de Base em **estratégias** para cada meta. No que concerne à Meta 12, a estratégia 12.7 toca diretamente no papel da extensão nesse processo: “12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência nacional”.

Essa estratégia pautou então a produção da Resolução CNE/CES Nº. 7, de 18 de dezembro de 2018, que oferece um norte concreto para a implementação da Estratégia 12.7.

2.2 A RESOLUÇÃO CNE/CES No. 7, de 18/12/2018

A Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação teve a incumbência de conceber condutas que de fato implementassem o determinado pela Estratégia 7 da Meta 12 do PNE 2014-2024. Assim sendo, produziu inicialmente o Parecer CNE/CES 608/2018, aprovado em 03 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018a), e homologado pela Portaria nº. 1.350, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b). Esse parecer tratou das diretrizes para as políticas de extensão na educação superior brasileira. Tal documento, ao final, propôs um Projeto de Resolução dando origem à Resolução CNE/CES Nº. 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c), que estabelece “*princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados no planejamento das políticas, na gestão, e na avaliação das instituições de ensino superior de todos os sistemas de ensino do país*”.

Há de se considerar, do ponto de vista histórico, os fatores que nos trouxeram, no contexto universitário brasileiro, ao atual papel da extensão. Um lastro de colonialismo, elitismo, patriarcado, escravismo que remonta aos temas do Brasil Colônia e Império explica o porquê de o ensino superior ainda possuir traços elitistas, como “divisor de castas”. Talvez essa percepção não seja tão presente nos grandes centros urbanos nacionais. Entretanto, a Meta 12 do PNE 2014-2024 revela, em números, que enfrentamos uma desigualdade nacional importante, que precisa continuamente ser debelada (BRASIL, 2018a; DOS PASSOS, LOHN, 2021).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CES 7/2018, juntamente com importantes documentos produzidos pelo FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2021), traz consigo um conjunto de definições e orientações que necessitam ser compreendidos pela comunidade acadêmica a fim de potencializar o processo de inserção curricular da extensão, atingindo a plenitude de sua motivação original – e com isso indo além do simples atendimento a um requisito legal.

O Parecer CNE/CES 608/2018 (BRASIL, 2018a) apresenta três concepções ideológicas para a prática extensionista no nível superior do ponto de vista histórico: (1) uma **posição assistencialista**, com atenção às demandas da sociedade por meio da prestação comunitária de serviços; (2) a **dimensão transformadora**, na qual as instituições de ensino superior e a sociedade interagem no sentido de promover o desenvolvimento local e nacional, além de aperfeiçoar as políticas públicas; e (3) a **promoção de novas expectativas de serviços**, papel assumido pela instituição produz bens e serviços para a sociedade.

Essas vertentes são encaradas na academia por vezes como conflitantes e/ou contraditórias (BRASIL, 2018a). As críticas giram em torno das seguintes interpretações: a posição assistencialista pode, a princípio, soar como reparadora, e não inovadora, afastando a universidade da busca de soluções de problemas enfrentados pela sociedade. No que concerne à dimensão transformadora, cabe às instituições evitar a extrapolação de seu papel e capacidade de ação. Por fim, a terceira vertente, de promoção de novas expectativas de serviços, pode direcionar a universidade para um viés mercadológico, contradizendo o seu sentido de existência. Na verdade, elas revelam as diversas facetas do que é na prática a extensão no ensino superior brasileiro. Entretanto, todas essas opções, ao fim e ao cabo, almejam potencializar e refinar o processo de formação de nossa mão-de-obra, atuando de forma positiva e construtiva no âmbito social.

Podemos então concluir que o espírito do processo de normatização da creditação da extensão nos cursos de graduação tem, em sua essência, uma busca do entendimento de qual cenário universitário brasileiro temos, e em qual chegaremos ao término desse processo. Há uma busca de se partir das razões que impulsionam a exigência legal (“por que” e “para que” fazê-la) em ações efetivas (“como” fazê-la). Essas reflexões, como bem indicado em (ASSUMPÇÃO, DANTAS, DE LIMA, 2020), concretizam a democratização do ensino superior brasileiro.

Desta feita, o objetivo da inserção curricular da extensão nos cursos de graduação vem conspirar no sentido de fazer com que o tripé ensino-pesquisa-extensão, no que diz respeito à última dimensão, de fato aconteça de forma mais fluida nos cursos superiores. Com isso, pretende-se considerar mais efetivamente o contexto no qual os discentes se localizam, que servirá como um campo de experiência real de seu aprendizado acadêmico, interrompendo um histórico ciclo de fragmentação do ensino. Ao mesmo tempo, a instituição e seus cursos passam a necessariamente ter de perceber o entorno no qual se inserem.

O protagonismo dos estudantes no processo é fundamental. Espera-se, com essa exigência regulatória, que a interação entre sociedade e instituição de ensino superior seja plural, promovendo de forma ética a interdisciplinaridade, a horizontalidade, a interculturalidade e a transdisciplinaridade do ensino apreendido e aplicado, instanciando, com isso, seu caráter democrático.

Para atingir esse fim, a Resolução CNE/CES 7/2018 (BRASIL, 2018c) define e normatiza as ações de extensão. Ela as define como sendo compostas por um conjunto de **atividades de extensão** – um processo educacional que almeja a resolução de problemas vividos na prática pela sociedade. Pela Resolução em tela, uma atividade de extensão pode ser categorizada em

cinco tipos: (1) **Programa de Extensão**; (2) **Projeto de Extensão**; (3) **Curso ou Oficina de Extensão**; (4) **Eventos**; e (5) **Prestação de Serviços**, além de (6) **Programas de Natureza Governamental**.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e suas matrizes curriculares devem, por força da Resolução, explicitar como as atividades de extensão serão cumpridas ao longo da jornada dos estudantes do curso. Observando as políticas de extensão e de inserção curricular aprovadas pela instituição de ensino promotora, os PPCs precisam demonstrar que um mínimo de 10% de sua carga horária corresponde à execução de ações de extensão. Há duas possibilidades práticas de cumprimento dessa demanda: (1) com um percentual da carga horária de conteúdos curriculares não específicos de extensão (como disciplinas, por exemplo); ou (2) com componentes curriculares específicos de extensão.

Há de se ter cuidados na diferenciação de atividades de extensão e de atividades complementares (ASSUMPÇÃO, DANTAS, DE LIMA, 2020), a fim de se evitar a dupla contagem, e o devido registro analítico de todas as atividades de extensão no histórico escolar do discente. A Resolução estimula a parceria com as instâncias institucionais promotoras de atividades de pós-graduação. A instituição de ensino superior também tem o dever de monitorar resultados, tanto em nível de gestão dos cursos como em uma abordagem autocrítica conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição.

Todo esse processo envolve as etapas de (1) **sensibilização**; (2) **implantação**; e (3) **efetivação**. Na etapa de **sensibilização**, o desafio é apresentado aos membros da comunidade acadêmica. Nesta etapa, faz-se necessário que todos entendam com clareza os conceitos apresentados na Resolução. Na sequência, é necessário debater-se em nível institucional, em um primeiro momento, e depois no colegiado dos cursos, como essa incorporação será feita. Vencida essa primeira barreira, a instituição deve voltar sua atenção para a fase de **implantação**. Na referida etapa, as atividades de extensão são efetivamente absorvidas pelos PPCs dos cursos. Por fim, a etapa de **efetivação** qualifica e consolida a inserção curricular, planejando e implementando o realizado nas etapas anteriores, com seu devido monitoramento de resultados.

3. TRABALHOS RELACIONADOS

Com o propósito de averiguar na literatura quais trabalhos tratam as experiências de absorção da extensão nos cursos de graduação, realizou-se uma busca por trabalhos na base Google Scholar em 24/05/2022 e 17/06/2022. As chaves de busca foram as strings “*extensão*

universitária” e “*curricularização da extensão universitária*”. Dos 15 resultados retornados, selecionamos os seis trabalhos a seguir, que guardam proximidade com o tema alvo desta pesquisa.

Em (DOS PASSOS, LOHN, 2021), os autores abordaram a prática da extensão desenvolvida em instituição de ensino superior comunitária. A pesquisa realizada foi de natureza quantitativa, executada pela coleta de respostas por questionários. Procurou-se averiguar qual seria a visão dos estudantes e professores frente ao processo extensionista da instituição. Nessa pesquisa, as dimensões analisadas foram do ponto de vista do acesso e participação, da comunicação e informação, da indissociabilidade pesquisa-extensão-ensino, do impacto e transformação social, da interdisciplinaridade, da interação dialógica, do impacto na formação discente, e da orientação e acompanhamento. Os resultados indicam que os projetos estão alinhados com o que foi definido como diretrizes pelo FORPROEX, resguardando a relação entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, houve a percepção por parte dos discentes de que o fluxo de informações é insuficiente.

O trabalho de (PEREIRA, QUEIROZ, COSTA JÚNIOR, 2021) aborda a introdução de atividades de extensão em dois cursos superiores de tecnologia em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG em uma pesquisa com discentes qualitativa, exploratório-descritiva, utilizando-se o método do estudo de caso. O trabalho concluiu que houve divergências da curricularização da extensão e a identidade da instituição, apresentando um quadro com pontos fortes e fracos deste processo nos dois cursos-alvo do estudo.

Os trabalhos desenvolvidos em (ARAÚJO *et al*, 2021) e (SILVA *et al*, 2021) possuem uma visão particularizada por curso, o que nos oferece uma perspectiva diferenciada do processo de inserção curricular da extensão. Em (ARAÚJO *et al*, 2021), os autores abordam de forma descritiva as estratégias de reformulação dos cursos de Sistemas de Informação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O colegiado decidiu por criar uma componente curricular chamada Atividade Curricular de Extensão (TEX), a qual possibilita aos estudantes participarem em projetos de extensão promovidos fora da UFU, desde que seus objetivos estejam alinhados com os perfis elencados nos PPCs. Essa componente curricular passou a ter o encargo de absorver toda a carga extensionista exigida de 10%, possuindo um acompanhamento contínuo ao longo do curso, em fluxo contínuo.

A incorporação das atividades de extensão foi analisada em (PEREIRA *et al*, 2019). Por meio de uma pesquisa qualitativa, operacionalizada em entrevistas com docentes, coordenadores e representantes da instituição, bem como com análise documental, escolheu-se

o curso de Ciências Contábeis de uma instituição superior comunitária como curso-alvo de estudo. Os resultados apontam que houve uma preocupação institucional no sentido de se democratizar a discussão do tema em nível amplo, já que, segundo relatam os autores, há um compromisso social primariamente motivador. Há também uma prática extensionista mais articulada, com a priorização do desenvolvimento de programas de extensão e de projetos atrelados a esses. Um resultado interessante para a instituição refere-se à compreensão dos docentes sobre o que significam as atividades extensionistas. Na visão apresentada, elas se limitam à prestação de serviços. A identificação prévia desse resultado pode direcionar ações institucionais.

As estratégias de inserção curricular da extensão em cursos de graduação da Universidade de Pernambuco – UPE, instituição pública vinculada ao Governo do Estado de Pernambuco, foi explorada em (SILVA *et al*, 2021). Por meio da análise qualitativa documental de 14 projetos pedagógicos de curso que finalizaram o processo de creditação da extensão, o trabalho indica que a articulação entre pesquisa, ensino e extensão foi devidamente valorizado. A interdisciplinaridade e a aplicação de diversas metodologias também foram contempladas nessas novas versões curriculares.

A atuação do Fórum Nacional de Extensão das Universidades Comunitárias – FOREXT no processo de curricularização da extensão foi abordado em (STEIGLEDER, ZUCCHETTI, MARTINS, 2019). Uma pesquisa de natureza exploratória foi desenvolvida por meio de análise documental e bibliográfica. Buscou-se identificar qual o papel exercido pelo FOREXT ao longo dos anos, na contribuição da produção de diretrizes para a extensão brasileira. O resultado expôs que esse papel foi fundamental na missão de institucionalização da extensão e a prática extensionista nas instituições de ensino superior.

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente estudo é categorizado como pesquisa qualitativa, já que, segundo MALHOTRA (2012), ela “proporciona melhor compreensão do contexto do problema”. Com relação aos seus objetivos, a pesquisa é exploratória, pois, segundo (GIL, 2002), elas objetivam primordialmente “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, já que “proporcionam maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses”. O tratamento dos dados foi categorizado utilizando-se análise de conteúdo, técnica que, segundo GIL (2002), “possibilita a descrição do conteúdo manifesto e

latente das comunicações”, e dividida, segundo BARDIN (2016), em três fases: pré-análise, avaliação do material e tratamento de resultados.

A fim de ter como linha de base um mesmo contexto institucional, a presente pesquisa foi realizada em um campus específico de uma instituição de ensino tecnológico integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPC³. A RFEPC foi instituída pela Lei No. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), e congrega 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), 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.

A instituição escolhida oferece diversos cursos, sendo a maioria da área de Ciências Exatas. Entretanto, é possível identificar na amostra cursos da área de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas. No referido campus, há a oferta de 14 cursos de graduação, tanto na modalidade bacharelado quanto superior de tecnologia. Dos 14 coordenadores, apenas um não pôde ser entrevistado por dificuldades no alinhamento de agendas. No primeiro semestre de 2022, os 13 cursos de graduação analisados possuem um total de 4362 alunos matriculados e ativos.

As entrevistas aconteceram entre os dias 30/05/2022 e 20/06/2022, e foram gravadas na íntegra. A única informação prévia disponibilizada aos respondentes foi a de que o roteiro versava sobre sua percepção, como gestor do curso, do processo de inserção curricular de atividades de extensão, segundo a Resolução CNE/CES 07/2018 (BRASIL, 2018c). O roteiro foi concebido com sete perguntas de resposta direta e curta, com vistas à qualificação dos entrevistados; e doze perguntas semiestruturadas, tratando especificamente do objeto do estudo. O tempo estimado das entrevistas, quando da concepção do roteiro, foi de 30 minutos. Após sua execução, obteve-se uma duração média efetiva de 39 minutos e 58 segundos de entrevistas – a entrevista mais breve com 21 minutos e 25 segundos; e a mais longa, uma hora, 26 minutos e 21 segundos.

O perfil dos entrevistados consiste em docentes servidores públicos federais, todos com regime de trabalho de 40 horas com dedicação exclusiva e com formação a nível de pós-graduação stricto sensu: 11 com doutorado e dois com mestrado.

A amostra de entrevistados revela-se heterogênea – o que torna relevante os potenciais resultados a serem alcançados. No que se refere à longevidade na profissão e na instituição,

³ <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>

temos a seguinte configuração: a média de tempo de magistério dos entrevistados é de, respectivamente, 18,31 anos, com desvio-padrão 8,76 – um coeficiente de variação (CV) igual a 0,48 (48% de variação). O entrevistado com o maior tempo de magistério possui 30 anos, e o com menor tempo, seis anos. O tempo médio de vínculo com a IES alvo da consulta é de 12,69 anos, e desvio-padrão 6,93. Com isso, temos um coeficiente de variação $CV = 0,54$ (54% de variação). O mais longo docente respondente possui 30 anos de vínculo com a instituição alvo da pesquisa, e o mais recente, quatro anos. Por fim, tem-se 3,35 anos como média de tempo de exercício da coordenação de curso e desvio-padrão 2,72, derivando um coeficiente de variação $CV = 0,81$ (81%, uma variação bastante alta). O coordenador exercendo o cargo há mais tempo apresenta nove anos de gestão, e o de menor tempo, quatro meses.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com vistas a responder as questões de pesquisa apresentadas na Seção 1, a fim de melhor entender o cenário presente e futuro institucional a partir da ótica dos coordenadores, foram feitas 12 perguntas a todos os respondentes, divididas em quatro blocos, a saber:

- I. Delineamento da prática extensionista atual;
- II. Articulação do ensino, pesquisa e extensão no curso;
- III. Atendimento da demanda regulatória; e
- IV. Relevância das atividades de extensão na formação discente

5.1 DELINEAMENTO DA PRÁTICA EXTENSIONISTA ATUAL

As questões que compõem esse bloco tentam captar como as atividades de extensão acontecem na versão curricular atual do curso. Para atingir esse objetivo, as seguintes perguntas foram apresentadas:

1. *Qual a experiência que o colegiado do seu curso possui com a promoção e execução de atividades de extensão?*

A quase totalidade dos coordenadores respondeu que seus colegiados possuem pouca experiência com atividades de extensão. Muitos citaram casos isolados, como iniciativas de professores que possuem perfil para promover atividades de extensão. Todavia, revela-se um desafio aos colegiados dos cursos a inserção da extensão nos cursos de graduação.

É... Muito pouca. Bem pouca, mesmo. Na verdade, a gente... a atividade extensionista mesmo no sentido stricto sensu, que é atuar ali na sociedade... tem eu acho que só dois projetos [...] então, na verdade ainda está bem incipiente digamos assim, tem muito pouco ainda no departamento de atividade extensionista mesmo, né? De atuação na sociedade em si. (Entrevistada 1)

Zero. Nós não temos nenhuma experiência, é... nosso colegiado, assim, com extensão. É claro... quem... acho que pensando um pouquinho assim... experiência de um ou outro, em outra situação [...] eu acho que aí com certeza tem, mas oficialmente assim não temos ninguém. (Entrevistado 12)

2. *Como o PPC atual do seu curso trata das atividades/ações extensionistas?*

A maioria dos gestores de cursos respondentes relataram que os PPCs dos cursos mencionam de forma geral e protocolar atividades de extensão nos cursos. Alguns mencionam que algumas iniciativas de professores de ações de extensão bem-sucedidas, exemplificando o que é feito e como se indicassem que é possível promover extensão. Entretanto, nenhum coordenador indicou que essas seriam ações integradas à grade curricular. Destaca-se o fato de que o PDI da instituição em tela menciona explicitamente a orientação de integração de programas e projetos de extensão em todos os níveis de ensino ministrados.

Opcional, viu? Não tem nada. Fala que tem que existir, mas não é nada obrigatório, nada... nada que obrigue ninguém a participar. (Entrevistado 8)

De uma maneira bem objetiva, nada explicitado, e em alguns casos até subjetivo. (Entrevistado 11)

3. *O colegiado discutiu nos últimos três anos ações articuladas de extensão?*

As respostas apontam que a exigência de inserção curricular da extensão demandada pela publicação da Resolução CNE/CES 7/2018 não estimulou os colegiados a se debruçarem sobre o assunto. Um pouco mais da metade dos respondentes indicou ausência de abordagem de como a extensão deveria ser trabalhada nos cursos, e um quantitativo próximo da metade de respondentes mencionou discussões iniciais.

Não. Não. Nos últimos três anos... é... discussão sobre a extensão, nem colegiado, não. É... não lembro, tá? Eu participo... mesmo antes de ser coordenador, eu era coordenador da disciplina desde dois mil e dezoito... é... Eu não lembro desse... desse tipo de discussão. (Entrevistado 6)

Para ser sincero, nos últimos três anos não. Porque esse negócio de extensão ficou meio no limbo no começo, e a gente não sabia muito bem para onde ia. Na verdade, projeto de extensão [...] deve ter o quê? Começou mesmo a valer há sete anos, né? [...] Então aí começou, então nesses sete anos a gente começou, esperou aí veio a pandemia, então ainda não discutimos esse tema dentro do colegiado. (Entrevistado 7)

4. *Você identifica gargalo(s) institucional(is) para a execução de atividades de extensão? Se sim, quais?*

A pergunta indica um conjunto diversificado de situações que podem desestimular os docentes dos cursos da instituição de promover atividades de extensão, ainda que não curricularizadas. O problema mais frequentemente citado foi uma percepção coletiva de pouca valorização institucional das atividades de extensão nos controles internos de progressão de carreira e cumprimento de horas de trabalho. Nesse contexto, o esquema de pontuação em prática não reconhece uma hora de atividade de extensão com o mesmo peso de uma hora de ensino ou de atividade de pesquisa. Outros pontos citados são o desinteresse docente por outros motivos que não o anteriormente mencionado, o mecanismo de financiamento não adequado (especialmente o externo à instituição, como acontece com as agências de fomento à pesquisa), problemas de infraestrutura de uma forma geral (disponibilidade de espaços físicos, recursos humanos, equipamentos e materiais), além de dificuldades na execução dos processos organizacionais implantados na submissão e prestação de contas das ações extensionistas.

Como não existe um regramento claro que o obrigue a fazer aquilo como atividade fim, ele... ele... ele enxerga, na minha visão, é... essa atividade como atividade tipo assim, opcional, porque ele não vai ganhar nada com aquilo. Não vai agregar nada como, por exemplo, na... na pontuação, na progressão. Ele não vai conseguir nada fazendo atividade de extensão. Essa é a minha percepção. (Entrevistado 8)

Um dos problemas da atividade de extensão, você fazer um projeto mais amplo, mais impactante, é muita das vezes a falta de recursos. Esse para mim é um dos principais problemas. Engenharia requer muitas vezes, né, montagem, equipamentos, e aplicação de tecnologias, e um dos problemas que a gente encara é a falta de recursos. Recurso material, para fazer projetos mais impactantes, dentro do que a Engenharia requer né, que você faça algo realmente tangível para que aquela tecnologia tenha algum impacto social na aplicação. Então, para mim, o principal gargalo mesmo é a questão dos recursos materiais que são escassos para o projeto de extensão. (Entrevistado 5)

5.2 ARTICULAÇÕES DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CURSO

5. *Existem atividades de extensão articuladas com pesquisa e ensino ativas no seu curso?*

Os cursos praticamente não articulam ações de ensino, pesquisa e extensão. Segundo os relatos, apenas um dos gestores percebem ações em nível médio nesse sentido. Considerando a importância da necessidade de efetiva articulação entre os três níveis, há de se considerar esse resultado como uma importante sinalização no processo de creditação da extensão. Tendo em vista a demanda pela reforma dos PPCs dos cursos, trata-se de interessante janela de oportunidade.

Não. É... Não. Zero. (Entrevistado 12)

Olha, articuladas com pesquisa e ensino, que eu me recorde, não, né? O mais próximo disso é essa disciplina que eu que eu relatei no início de protótipos, né? [...] Que visa de certa forma... então tá inserido no ensino porque é uma disciplina da grade, né? Que os alunos vão ter que cumprir. Tem um certo apelo de pesquisa porque o aluno ele vai ter que acabar trabalhando com protótipo, né? Então, ele bem ou mal vai ter que pesquisar um pouco, não é a pesquisa como a gente tá acostumado a ver, né? Com toda aquela metodologia, mas pesquisar a folha de dados e pesquisar às vezes canais técnicos para aprender a utilizar uma ferramenta ou outro, um Arduino, alguma coisa assim, né? (Entrevistado 13)

6. *É claro para o colegiado o conceito de articulação entre ensino, pesquisa e extensão?*

Um fator que pode explicar a praticamente nula integração de ensino, pesquisa e extensão nos cursos é a impressão que os coordenadores respondentes têm de que essa articulação ou não é clara, ou o é de forma parcial. De fato, sem que o entendimento de como essas três vertentes devem dialogar no curso, não há uma boa perspectiva de que ações efetivas ocorram.

Eu acho complicado responder isso em relação ao colegiado, né? Eu acredito que assim, para alguns professores sim, mas de repente nem todos sabem esse tipo de articulação, entendeu? (Entrevistada 9)

Eu acho que isso acaba sendo uma grande dificuldade no colegiado. Eu acho, que quando a gente fala é... e aí eu estou falando um pouco da minha percepção em relação ao que eu acho que o próprio conceito, o próprio entendimento de definição de pesquisa, ensino e extensão acaba tendo entendimentos diferenciados. Então, e isso até na prática, eu hoje vejo com uma certa é... com uma certa dificuldade é... no andamento dos trabalhos, assim... do desenvolvimento dos trabalhos. Eu acho que é... esse conceito não é uniforme. É... eu acho que todo mundo tem um entendimento, do conceito, mas não... não é o mesmo conceito, não tem uniformidade de conceito no... no colegiado. Eu acho que existe aí é... definições um pouco diferenciadas por parte diferentes docentes. (Entrevistada 10)

7. *Seu colegiado articula ações extensionistas com outros cursos do seu campus, com outros campi ou com outras instituições de ensino superior?*

Um percentual um pouco acima de 50% dos respondentes indicou que existe articulação dos docentes que promovem extensão com os professores de outros colegiados do campus, ou de outros campi da IES, ou mesmo de fora da instituição. Essa tendência indica uma situação na qual se ratifica que as atividades docentes desenvolvidas na IES são de fato iniciativas pessoais, e não orgânicas. A sugestão de indicação desse resultado é o de que não há uma articulação institucionalizada na prática entre o tripé ensino-pesquisa-extensão, mesmo sendo a instituição promotora de cursos de nível médio-técnico e de pós-graduação lato e stricto sensu. Por outro lado, os docentes extensionistas materializam o que reza o projeto de desenvolvimento institucional. Falta, por conseguinte, uma ação coletiva, colegiada, absorvida

conceitual e operacionalmente nos projetos pedagógicos dos cursos – é o que deseja, como resultado, o processo de creditação da extensão.

Sim, a gente a gente já fez... não está acontecendo agora, né? [...] Então, a gente abriu para outros cursos [...]. Isso para os alunos... e para egressos... professores e pesquisadores e colaboradores aí a gente abre... a gente abriu mais, né? Então tem pesquisador da UFRJ, tem pesquisador da UFF, tem pesquisador de fora do Brasil que a gente e... tem gente da Holanda. Então... e essa rede aí de professores, né? E pesquisadores, nem todo mundo é professor, também é uma rede. (Entrevistada 3)

Eu acredito que tinha uma colaboração. Eu não... não sei a que nível, porque eu não participava né? Estava inserido nisso, mas eu acredito que tinha assim uma certa interação... entre elas. [...]. Eles são até são os alunos são incentivados a procurarem, outros professores, outros cursos da escola [...]. Porque são atividades multidisciplinares, então eles são motivados realmente a... a... a procurarem os professores. (Entrevistado 8)

5.3 ATENDIMENTO DA DEMANDA REGULATÓRIA

8. *Os docentes de seu curso conhecem o PDI e o PPI, documentos institucionais? Sabem qual a política de extensão existente nesses documentos?*

Quando questionados sobre o conhecimento da política institucional de extensão da instituição, aproximadamente metade dos gestores responderam acreditar que seus professores conhecem parcialmente tais diretrizes, e um terço acreditam que eles não a conheçam. Tal fato mostra-se preocupante, pois o prévio conhecimento dos documentos institucionais permite que as políticas aplicadas ao curso possam ser consonantes com o definido para toda a instituição. Uma possível solução para essa questão poderia ser a ampla divulgação institucional dos pontos-chave do PDI em formato mais palatável e direto pelo setor de comunicação da IES.

Eu acredito que não, eu não posso dizer, responder por eles, evidentemente... assim, categoricamente. Mas eu acredito que não, porque as pessoas acabam não lendo esses tipos de documento, né? Eles acabam, não só os docentes do meu curso. Acho que de um modo geral, os docentes não... se não for alguém envolvido em alguma comissão, em algum ou na própria elaboração, eu acho que não conhece. (Entrevistada 4)

Olha, eu diria que o conhecimento acerca desses dois documentos institucionais era muito pequeno. Então, eu diria que tem um ou outro assim... do nosso colegiado de onze professores, assim... que tenha conhecimento desse documento, assim, de forma mais... bem, bem fundamentada e conhecer razoavelmente bem, eu diria que talvez uns vinte por cento né? Vinte por cento, trinta por cento, é uma avaliação, poxa, é difícil avaliar isso, né? (Entrevistado 12)

9. *Seu colegiado conhece a Resolução CNE/CES 07/2018, que trata da curricularização da extensão? Em caso positivo, existe algum plano da coordenação do curso a respeito do seu cumprimento?*

A curricularização da extensão é objetivo explicitamente apresentado no PDI da instituição. Ainda assim, parte dos respondentes declararam acreditar que seus colegiados não conhecem a resolução ou a conhecem parcialmente. Tal indicador pode sinalizar aos gestores a importância da ampla divulgação das políticas exaradas no PDI, a fim de que os projetos pedagógicos dos cursos possam se aproximar continuamente das suas diretrizes.

No que concerne aos casos em que há um conhecimento, mesmo que parcial, da Resolução CNE/CES 07/2018, a totalidade das respostas desse subconjunto corrobora a ausência de planos efetivos de cumprimento da inserção curricular de atividades de extensão. Um dos fatores que pode ter colaborado para tal situação é a ausência até a época das entrevistas de uma regulamentação ou diretriz institucional que tratasse do tema. Esse é um fator que suscita a atenção dos gestores da instituição, dados os prazos legais.

Acredito que não. Eu não conhecia, por exemplo, eu estou ouvindo dela pela primeira vez aqui agora. (Entrevistada 1)

Plano não, tá tudo ainda no âmbito da discussão, o pessoal meio que ainda não sabe o que fazer, eu responderia dessa forma, entendeu? Ainda não sabe muito bem o que fazer para contemplar aquele documento lá na íntegra, o plano... o plano assim, real, não, não existe. (Entrevistado 5)

5.4 RELEVÂNCIA DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DISCENTE

10. Na sua opinião, qual seria a contribuição/relevância das atividades extensionistas para a formação dos estudantes de seu curso?

Todos os coordenadores reconhecem ações extensionistas como um relevante ou muito relevante caminho para a formação dos discentes dos cursos. Ter essa percepção facilita a condução dos trabalhos em seus colegiados e no âmbito dos Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos.

Enorme [...]. Se a gente tiver que repetir tudo aquilo que a gente deu, para mim né? Se eu repetir tudo aquilo que eu aprendi, eu não vou chegar a lugar nenhum. Então, eu tenho que dar novos caminhos para os alunos. [...]. Não que ele não vai saber a teoria de cálculo, não sabe teoria, é... algumas teorias que, no caso de engenharia [...], mas aplicação, os novos caminhos. Então, senão a gente não evolui. A gente vai sempre para todo mundo repetindo o que eu sei. Né? Então, a extensão eu vejo dessa forma. De abrir novos caminhos. (Entrevistada 2)

O fato de estar, sabe, dentro de uma sala de aula ouvindo um professor, sabe? É... que ele pode ter toda a experiência do mundo, pode ter toda a didática do mundo, não é a mesma coisa que o aluno viver na sociedade, fora daquele clima que... que a gente está acostumado em sala de aula, né? Vai ter muito mais canais para você chegar ao aluno e mostrar para ele. As coisas que a gente quer mostrar, desenvolver as competências que a gente quer desenvolver naquele profissional. (Entrevistado 6)

11. Você percebe manifestações de interesse explícita dos estudantes acerca das atividades de extensão?

Estimular os estudantes a se engajarem em atividades extensionistas é a dedução sugerida pelas respostas a essa pergunta. Apenas um pouco menos da metade dos gestores dos cursos entrevistados sinalizam perceber nos discentes o interesse explícito nos cursos de extensão. Destarte, é importante que o processo de inserção curricular da extensão venha acompanhado de uma campanha de conscientização do processo na formação junto aos discentes. Com essa ação, a chance de envolvimento espontâneo e dedicado tende a crescer – e com isso há a melhoria da formação.

Muitos não conhecem, tá? A divulgação é pouca até porque... é... não tem o retorno muito grande para eles. Aluno pensa muito em nota e... e atividades complementares, estágio, aquilo que ele que ele cumprir precisa dar o checklist, né? (Entrevistada 2)

Não, não percebo. Tem que provocar os estudantes, você tem que provocar, fazer um trabalho ali com eles e, às vezes, até se tem dificuldade de você conseguir participação dos estudantes nos projetos. (Entrevistado 5)

12. Como você acredita que as atividades de extensão possam impactar na promoção de trabalho e renda?

As respostas foram bem dispersas entre os entrevistados – o que mostra um conjunto de visões que naturalmente são complementares. A capacitação da mão de obra profissional de curta duração foi indicada por alguns coordenadores. Outros fatores como melhorar a qualidade da formação com vivências reais, parcerias com o mercado de trabalho, transformações sociais e atendimento de demandas da comunidade apareceram nas entrevistas. Entretanto, poucos respondentes não veem impacto da extensão na promoção de trabalho e renda. Esse último resultado chama a atenção por contrastar com a questão da relevância das atividades de extensão na formação dos estudantes. Considerando que a totalidade dos gestores indicou relevância, e em última análise os alunos estão, em um curso de graduação, recebendo formação para o trabalho, como poderiam ser as atividades extensionistas não impactantes nesse processo? Trata-se, pois, de uma reflexão que merece atenção por parte dos colegiados no momento que estiverem discutindo a inserção ações de extensão dos projetos pedagógicos de seus cursos.

É... chegar para o mercado de trabalho mais próximo do aluno, mostrar outros caminhos que a gente pode agir [...], né? Porque eles saem muito restritos com aquilo, que... com o que eles viram, o que eles estagiaram, né? A extensão pode abrir caminhos que... a que a gente nem nós temos ideia de que possa abrir. Eu acho que é muito rico. (Entrevistada 2)

Sim, eu acho que geram Skills novos para eles né, não gosto de usar essas palavras estrangeiras, eles trazem ferramentas novas. Habilidades novas para os alunos, que não são habilidades que estão previamente planejadas para as disciplinas, ou para o curso de uma maneira maior. Eles conseguem desenvolver isso daí, e eles conseguem ir além do que a gente planeja, na sala de aula. Muitas das vezes a sala de aula é extremamente teórica, pouco prática. Eles entram com a prática. Eu acho que dá uma perspectiva para eles do universo que eles vão atuar. (Entrevistado 11)

Ao consolidar os resultados e análises, pode-se observar uma média de percepções dos coordenadores da IES frente ao seu estado atual da prática extensionista, bem como dos desafios a serem enfrentados no processo de inserção curricular da extensão nos cursos de graduação:

Dimensão	Cenário
I. Prática extensionista atual	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca experiência prática. • Destaque a casos isolados. • Desacoplamento de iniciativas de extensão à matriz curricular. • Ausência de discussão no âmbito dos colegiados.
II. Articulações da prática extensionista atual dos cursos	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de articulação efetiva nos cursos. • Compreensão parcial ou inexistente de como essa articulação deve ser feita pelo colegiado. • Existência de articulação das práticas extensionistas com atores fora do colegiado nas iniciativas individuais. • Ausência de articulação orgânica nos PPCs de interação com outros entes fora do colegiado.
III. Atendimento da demanda regulatória	<ul style="list-style-type: none"> • Desconhecimento dos colegiados da política extensionista delineada no PDI. • Desconhecimento dos colegiados dos objetivos e termos da Resolução CNE/CES 07/2018.

IV. Relevância das atividades de extensão na formação docente	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecimento de todos os coordenadores da importância das atividades de extensão na formação discente.• Falta de identificação, por parte dos alunos, da importância das ações extensionistas em seu processo formativo.• Percepções difusas sobre o impacto das práticas extensionistas entremeadas na formação de graduação no que se refere à promoção de trabalho e renda.
--	--

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciamos um importante momento na educação superior brasileira. A absorção de ações extensionistas nos cursos de graduação brasileiros nos traz ares de renovação nas práticas pedagógicas universitárias, indicando a possibilidade de uma melhoria substancial do processo de formação da força de trabalho nacional. E esse processo, iniciado pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, trouxe consigo uma onda de novas responsabilidades, demandas por reflexão e debate, bem como a materialização desse importante objetivo.

De forma geral, os resultados corroboram a impressão geral do que ocorre em boa parte das instituições de ensino superior: de que as atividades de extensão nos cursos de graduação têm, até o presente momento, caráter acessório e complementar. Os projetos pedagógicos de curso mencionam de forma protocolar as ações de extensão praticadas por alguns membros dos colegiados de cursos responsáveis. É escassa a articulação dos cursos com as políticas institucionais e com outros cursos, sejam da mesma instituição, ou de outras instituições. Porém, contraditoriamente, os gestores reconhecem a efetividade e a eficácia da adoção de práticas extensionistas nos cursos, por aproximar seus discentes da realidade prática profissional. Essa percepção final oferece uma sinalização positiva de que, dada essa janela de oportunidade aberta pela demanda de inserção curricular compulsória da extensão nos cursos de graduação, os colegiados empenhem-se de forma plena no propósito – e não apenas protocolar.

Esta pesquisa não contemplou, quando da construção do roteiro e aplicação das entrevistas, as questões referentes aos possíveis conflitos internos existentes entre as correntes

extensionistas historicamente praticadas. A instituição possui um interessante histórico de práticas de extensão voltadas à difusão de conhecimentos aplicados à sociedade em suas questões de âmbito mais amplo. Todavia, não é tradicionalmente o foco dos programas e projetos de pesquisa ações envolvendo a prestação de serviços à sociedade, especialmente aquela que gera dividendos pecuniários. Há um histórico institucional complexo que explica essa realidade. Acreditamos que os atores institucionais devam travar esse debate sob um olhar mais amplo, considerando a nova realidade institucional e ambiental. As possibilidades que tal categoria extensionista traz oferece um novo leque de possibilidades consideravelmente interessantes para todos os envolvidos: instituição, promotores da prática extensionista, alunos e sociedade.

Futuras abordagens de pesquisa podem avaliar essa percepção entre os coordenadores dos demais campi dessa instituição, ou por grupos de ofertas – por exemplo, como pensam os gestores do curso de uma determinada especialidade da Engenharia nas várias unidades da instituição. Outras possibilidades residem em se executar uma nova rodada de entrevistas com os mesmos gestores-alvo desse trabalho após o processo de incorporação das atividades de extensão, a fim de comparar os cenários pré-inserção alcançados por este estudo e após sua operacionalização. Uma terceira – mas não última – possibilidade é a de avaliação em outras IES da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o objetivo de perceber pontos em comum e diferenças nas instituições que resguardam uma mesma natureza no que se refere à concepção.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. D.; PAIVA, E. R. F.; MARTINEZ, A. C.; SOUZA, J. R. Curricularização da Extensão nos Cursos de Sistemas de Informação na Universidade Federal de Uberlândia: Um Relato de Experiência. *In: Anais Estendidos do XVII Simpósio Brasileiro de Sistemas de Informação (SBSI 2021)*, Uberlândia, junho 2021, p. 193-196.

ASSUMPCÃO, T. L.; DANTAS, R. M. M. C.; DE LIMA, M. J. G. S. Um brinde à extensão universitária: Uma discussão necessária nas comemorações do centenário da UFRJ. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, Rio de Janeiro, ano 4, v. 4, n. 2, p. 99-123, jul./dez. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016, 279 p.

BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 – Linha de Base. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf, 2014a. Acesso em: 24 mai. 2022.

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/113005.htm, 2014b Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm, 2008. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CES Nº: 608/2018. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>, 2018a. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Portaria nº 1.350, de 14 de dezembro de 2018. Homologa o Parecer CNE/CES nº 608/2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, ed. 241, seção 1, p. 34. 17 dez. 2018b.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, ed. 243, seção 1, p. 49. 19 dez. 2018c.

DOS PASSOS, A. P. P.; LOHN, V. M. A percepção dos estudantes e professores sobre a extensão comunitária: um estudo de uma universidade comunitária. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 3-26, jul./dez. 2021.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADE PÚBLICAS BRASILEIRAS. Recomendações do FORPROEX sobre a inserção curricular da

Extensão – 48º Encontro Nacional do Forproex – UERJ/dez/2021. Disponível em:
<https://www.ifpb.edu.br/proexc/sobre/curricularizacao/RecomendacoesdoFORPROEXsobrealnsercaoCurriculardaExtensao.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2022.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, 175 p.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012, 735 p.

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./ago. 2021.

PEREIRA, J. C.; CASTANHA, E. T.; MONTEIRO, J. J.; GUIMARÃES, M. L. F.; CITTADIN, A. A curricularização da extensão universitária no curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior comunitária. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 19, n. 43, p. 1-12, set./dez. 2019.

SILVA, T. R.; RODRIGUES, C. M. O.; SILVA, A. C. C.; PESSOA, C. F. Estratégias de creditação da extensão nos currículos dos cursos de graduação da Universidade de Pernambuco. **Revista Vivências**, Erechim, v. 17, n. 34. p. 55-70, out. 2021

STEIGLEDER, L. I.; ZUCCHETTI, D. T.; MARTINS, R. L. Trajetória para a curricularização da extensão universitária: atuação do Forext e diretrizes nacionais. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 3, p. 167-174, set./dez. 2019.