



Caminhos para a formação integrada por meio de princípios agregados à curricularização da extensão

*Paths to integrated training through principles added
to the extension curriculum*

*Caminos hacia la formación integrada a través de
principios agregados al currículo de extensión*

LEANDRO ADRIANO ILGENFRITZ ^a

ADÃO CARON CAMBRAIA ^b

SANDRA ELISABET BAZANA NONENMACHER ^c

Resumo

O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a implementação de ações de extensão de no mínimo 10% do total da carga horária curricular estudantil, iniciando um movimento nacional de curricularização da extensão. A partir disto, este texto busca compreender como esse processo vem sendo proposto e implementado em um Campus do Instituto Federal Farroupilha, tendo como base as concepções de extensão, formação integral e currículo integrado constantes em seus documentos formais e projetos de extensão propostos. Sendo de natureza qualitativa, elaborada a partir de pesquisa bibliográfica e documental, busca e analisa dados empíricos, pela Análise Textual Discursiva de projetos e de entrevistas,

^a Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, Santa Maria, RS, Brasil. Mestre em Educação, e-mail: leandro.ilgenfritz@iffarroupilha.edu.br

^b Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, Santa Maria, RS, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: adao.cambraia@iffar.edu.br

^c Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, Santa Maria, RS, Brasil. Doutora em Educação em Ciências, e-mail: sandra.nonenmacher@iffar.edu.br

organizadas de maneira semiestruturada, com coordenadores de projetos de extensão, selecionados no campus de Frederico Westphalen/RS. O processo de curricularização da extensão, tal como a materialização do currículo integrado, são processos que estão em construção, de maneira coletiva e paulatinamente, ambos têm contribuições mútuas, pois evidenciam e se balizam em preceitos comuns, conforme categorias explicitadas: interação dialógica; interdisciplinaridade, integração e interprofissionalidade; indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão e impacto e transformação social.

Palavras-chave: Formação humana. Currículo Integrado. Transformação social.

Abstract

The National Education Plan - PNE foresees the implementation of extension actions in at least 10% of the total student curricular workload, initiating a national movement of extension curricularization. From this, this text seeks to understand how this process has been proposed and implemented in a Campus of the Instituto Federal Farroupilha, based on the concepts of extension, integral formation and integrated curriculum contained in its formal documents and extension projects proposed. Being of a qualitative nature, elaborated from bibliographical and documentary research, it searches and analyzes empirical data, by the Discursive Textual Analysis of projects and interviews, organized in a semi-structured way, with coordinators of extension projects, selected from the Frederico Westphalen campus /RS. The extension curricularization process, as well as the materialization of the integrated curriculum, are processes that are under construction, collectively and gradually, both have mutual contributions, as they evidence and are based on common precepts, according to explicit categories: dialogic interaction; interdisciplinarity, integration and interprofessionality; inseparability between teaching, research and extension and impact and social transformation.

Keywords: Human formation. Integrated Curriculum. Social transformation.

Resumen

El Plan Nacional de Educación - PNE prevé la implementación de acciones de extensión en al menos el 10% de la carga curricular total de los estudiantes, iniciando un movimiento nacional de extensión curricular. A partir de eso, este texto busca comprender cómo este proceso ha sido propuesto e implementado en un Campus del Instituto Federal Farroupilha, a partir de los conceptos de extensión, formación integral y currículo integrado contenidos en sus documentos formales y proyectos de extensión propuestos. Siendo de naturaleza cualitativa, elaborada a partir de investigaciones bibliográficas y documentales, busca y analiza datos empíricos, por el Análisis Textual Discursivo de proyectos y entrevistas, organizadas de forma semiestructurada, con coordinadores de proyectos de extensión, seleccionados del Frederico Campus de Westphalen/RS. El proceso de curricularización extensionista, así como la materialización del currículo integrado, son procesos que se encuentran en construcción, colectiva y paulatinamente, ambos tienen aportes mutuos, pues

evidencian y se fundamentan en preceptos comunes, según categorías explícitas: interacción dialógica; interdisciplinariedad, integración e interprofesionalidad; inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión e impacto y transformación social.

Palabras clave: *Formación humana. Currículo Integrado. Transformación social.*

Introdução

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

No entanto, não é raro observar que, mesmo passadas mais de três décadas após a consignação em lei de tal equivalência¹, tais dimensões não se beneficiam – ou ao menos não aparentam se beneficiar – das mesmas oportunidades, investimentos e, conseqüentemente, não ocupam os mesmos patamares de relevância na estrutura organizacional e nas práticas diárias destas instituições.

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

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

¹ O artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988 traz a prerrogativa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior brasileiro.

As recorrentes discussões sobre o fazer extensionista e seu papel como parte fundamental e finalística das instituições de ensino superior, corroboraram para que a curricularização da extensão não só fosse entendida como necessária, mas obrigatória em tais instituições. A meta 12, estratégia 7, do Plano Nacional de Educação, com validade de 2014 a 2024, reafirma o que já estava evocado no PNE anterior (2001 a 2010), trazendo como obrigação a implementação de no “mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

Neste contexto, foi desenvolvida essa pesquisa, que objetivou compreender alguns princípios fundamentais presentes em projetos de extensão que podem auxiliar na construção de propostas de curricularização da extensão que promovam a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Parte das análises sistematizadas e os resultados obtidos pela pesquisa documental e entrevistas são apresentadas neste artigo. Apesar de outras categorias emergidas na pesquisa, aqui é apresentada a categoria CARACTERÍSTICAS DA EXTENSÃO PERTINENTES AO CURRÍCULO INTEGRADO, que devido à sua complexidade foi dividida em subcategorias, que serão analisadas numa perspectiva relacionada ao currículo integrado numa concepção ontológica.

Metodologia

A pesquisa é qualitativa e, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental com o intuito de resgatar princípios da extensão no âmbito das instituições de ensino superior e de ensino tecnológico no Brasil. Ainda, foram realizadas pesquisas com referenciais teóricos que se aproximam do entendimento de extensão no IFFar e suas diretrizes, com vistas a responder o problema de pesquisa: “Quais características fundamentais presentes nos projetos de extensão pertinentes à curricularização da extensão para promover uma formação integrada?”.

Considerando o tipo de amostragem por acessibilidade², o *locus* da pesquisa definido foi o Campus Frederico Westphalen (FW) do IFFar, que está localizado no município de FW, na microrregião Médio do Alto Uruguai, no interior do Rio Grande do Sul, distante aproximadamente 430 km da capital do Estado.

Após a análise dos princípios do IFFar e a definição das categorias prévias, foram selecionados projetos de extensão para análise documental e entrevistas com os coordenadores, e os dados obtidos foram analisados posteriormente através da metodologia de Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), buscando investigar e analisar as concepções de extensão, formação integral e curricularização da extensão presentes em tais projetos para compreender as possíveis contribuições destas atividades extensionistas no processo de curricularização e formação integral na EPT. O levantamento resultou em um total de vinte e quatro (24) projetos de extensão propostos por servidores para o ano de 2020, os quais foram analisados, de acordo com as categorias previamente definidas.

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

² Um dos pesquisadores é servidor do campus de Frederico Westphalen.

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

Desta forma, pode-se visualizar quantitativamente os graus de aproximação entre cada projeto, com cada uma das categorias e, ao final, incluir um somatório de valores, onde foi considerado que os projetos com valores maiores apresentam maiores índices de aproximação geral com as categorias deste estudo, definindo desta forma que os cinco (5) projetos com as maiores pontuações restariam selecionados para a etapa de entrevista semiestruturada com seus/suas coordenadores/coordenadoras e posterior análise. Restaram assim, como projetos selecionados, o projeto 001 (com total de 16 pontos), os projetos 003 e 020 (com total de 14 pontos), e os projetos 021 e 023 (com os totais de 13 pontos).

Os sujeitos da pesquisa são coordenadores de projetos selecionados através da análise documental, acessados via SIGAA³ - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (sistema oficial do IFFar ao qual os projetos de extensão precisam ser submetidos, analisados e aprovados) e propostos no IFFar Campus FW no ano de 2020.

Devido ao estado de pandemia de Covid-19 e seguindo orientação da Organização Mundial de Saúde e demais órgãos de saúde pública federal, estaduais e municipais, as entrevistas foram realizadas por ferramentas de interação virtual, a partir de um questionário semi-estruturado, com quatro das/dos cinco coordenadores de projetos⁴. As entrevistas foram realizadas com tempo variável, mas não inferior a quarenta minutos, tendo sido gravadas e transcritas, com o prévio

³ Através de acesso ao SIGAA aparece um menu de possibilidades. Clicando no menu "EXTENSÃO" e submenu "Consultar Ações" abre uma página contendo inúmeras possibilidades de filtros. O filtro escolhido foi: Ano = "2020". A partir deste filtro foram selecionados todos os projetos vinculados ao Campus FW.

⁴ Embora na pesquisa houvesse previsão de entrevistar um total de cinco coordenadores, por conta de agenda e compromissos pessoais, o coordenador do projeto 23 não pode participar desta etapa.

consentimento e assentimento dos entrevistados, com ciência e aceitação através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵.

Foram selecionados os resumos, objetivos e metodologia de cada projeto e trechos das entrevistas transcritas para formar o *corpus*, definido por Moraes (2003) como conjunto de documentos, o qual foi analisado através da ATD, no intuito de, como refere-se Moraes (2003, p.191), “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão”.

Características da extensão pertinentes ao Currículo Integrado

A complexidade da categoria produzida conduziu a uma divisão em subcategorias prévias (produzidas com base nos princípios da extensão do IFFAR que integram os documentos oficiais) de igual importância para a sua compreensão, que são: Interação dialógica; Interdisciplinaridade e interprofissionalidade; Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; impacto e transformação social. Nos próximos tópicos são apresentadas as subcategorias produzidas a partir dos documentos do IFFar e análise dos projetos de extensão submetidos em 2020 no Campus de FW.

Interação Dialógica

A interação dialógica, como primeira subcategoria é capaz de romper com o fazer extensionista ofertista e propagandista, no intuito de construção de um cenário construtivo na proposição de reais possibilidades de curricularização da extensão e da formação integral dos alunos. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2026, o conceito de interação dialógica dentro dos objetivos e diretrizes da extensão do IFFar, é definido como princípio e:

Orienta o desenvolvimento de **relações entre a instituição de Educação e os setores sociais, marcadas pelo diálogo e pela troca de saberes em uma ação de reciprocidade**. A ação tradicional de estender à sociedade o saber acumulado na Academia se completa enquanto interação dialógica, quando se consideram os

⁵ TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO foi aprovado sob o número do parecer 4.296.587 na data de 22/09/2020.

saberes construídos na prática cotidiana, no fazer profissional e na vivência comunitária (IFFar, 2019, p.63, grifo nosso).

Dos vinte e quatro projetos analisados pode-se perceber em cinco deles um alto grau de preocupação em conhecer previamente a realidade onde serão executadas as ações, conforme evidencia-se no projeto 001 *“envolvendo o conhecimento prévio da realidade, a sensibilização de todos os envolvidos com o projeto e a compreensão de saberes a serem aprendidos e compartilhados nos espaços de realização do projeto”* (1.PROJ001)⁶, em que visa mapear necessidades de qualificação e formação de trabalhadores em relação aos processos de gestão de pessoas na região.

No projeto 003 *“a realidade do Médio Alto Uruguai envolve um cenário de municípios em acelerado processo de urbanização, com a ampliação significativa na geração de resíduos e com grandes dificuldades estruturais e financeiras para a adequada coleta e destino”* (1.PROJ003), em que a temática do projeto contribui diretamente com os cuidados do meio ambiente nos municípios, um problema presente nas comunidades ribeirinhas, que exigiu planejamento colaborativo para construir possíveis soluções.

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

Essa relação dialógica com os sujeitos das comunidades, descrita nos projetos, possibilitaria conhecer e interagir para superar a ideia de extensão assistencialista para um processo de construção comunicativa da extensão (FREIRE, 2013), mostrando a existência de conhecimento prévio da realidade, não só local

⁶ O número 1 na frente da identificação do projeto significa que a citação foi extraída do corpo do projeto; quando aparecer, na sequência o número 2, significa que vem de uma entrevista.

como regional, e estabelecendo parcerias com órgãos e instituições. Em outras palavras, trata-se de construir junto tecnologias sociais.

De maneira menos substancial, sete projetos têm relações de grau média e oito projetos têm relações de grau baixa, contendo indícios de preocupação em desenvolver coletivamente estas ações, conforme pode-se verificar no projeto 007 *“Literatura infantil é entendida como a literatura cujo leitor preferencial é a criança e, portanto, está intimamente relacionada com a seleção do público-alvo deste projeto: estudantes do Ensino Fundamental I das escolas públicas da região de abrangência do IFFar-FW”* (1.PROJ007), em que fica claro a participação de alunos de outras instituições do município e da região, mas os coloca como público alvo, no sentido de se pensar o projeto para eles e não com eles, em ação conjunta e colaborativa.

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

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

O coordenador do projeto 001 traz a intencionalidade do diálogo em vários trechos, no qual destaca-se que o aluno, a partir da extensão *“consegue vivenciar momentos em que ele relaciona o técnico, teórico, conceitual, instrumental, ferramental, as técnicas, os modelos que esta aprendendo durante sua formação com momentos em que ele tem uma preocupação genuína e fundamental de conseguir dialogar com outras pessoas”* (2.PROJ001 - 38’30’)⁷, defendida por Gadotti (2017) de extensão como comunicação de saberes, ou ainda como uma extensão não assistencialista e não extensionista de extensão universitária.

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

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

O coordenador do projeto 021 relatou a motivação inicial para começar a desenvolver atividades extensionistas *“aqui principalmente por ser um campus pequeno, e por estar em uma região que tem muita ligação com os produtores, que começou a me atrair essa questão: digamos tu tem facilidade de contato, de conversa com os produtores”* (2.PROJ021 - 05’15’), tendo como premissa uma maior articulação na busca de desenvolvimento de arranjos produtivos locais, no que Pacheco (2015) define como sendo um dos objetivos dos Institutos Federais. Trata-se de um movimento que potencializa o que Shor e Freire (1986) denominam de “um ensino libertador e dialógico que traz a

⁷ Para fins de citação das entrevistas realizadas, os trechos foram identificados pelo numeral 2, como descrito na nota de rodapé anterior. Além da expressão projeto (PROJ) e o número do projeto a qual a coordenador está vinculado, foi acrescentada a indicação de numerais representando os minutos e os segundos aproximados em que a fala ocorre na

intimidade da sociedade à razão de ser de cada objeto de estudo, iluminando as condições em que nos encontramos para ajudar-nos a superar essas condições”.

No entanto, é possível analisar, por meio das falas, que essas práticas extensionistas, embora planejadas e pensadas para uma ação dialógica, ainda sofrem "contaminações" de uma prática de cunho ofertista e transmissível; como é possível verificar nas afirmativas a seguir, quando se fala do movimento da extensão como algo de dentro da instituição para fora, ao afirmar sobre *“a importância de levar o conhecimento, de ampliar o conhecimento da comunidade”* (2.PROJ001 - 11’35”), de solução de problemas a partir de conhecimentos técnicos *“a gente vem aqui para auxiliar, para trazer informações, técnicas”* (2.PROJ021 - 07’15”) ou ainda de contribuição, levando o que se produz internamente para outros espaços *“Então é levar esses conhecimentos para os alunos da educação básica e de alguma forma contribuir com aquelas pessoas que estão fora da instituição”* (2.PROJ020 - 10’50”), em um ato, no entendimento de Freire (2013, p.16), antidualógico, mecanicista, onde fica explícita a *“a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém”*, numa concepção tradicional de extensão considerada de mão única. No entendimento de Serrano (s.d., p.8) *“de uma Universidade que sabe para uma comunidade que não sabe”*, aproximando-se do que Gadotti define como uma visão mercantil e bancária de universidade:

Existe, desde sempre, uma tensão entre concepções opostas de universidade e de currículo, uma realçando mais o caráter da universidade como prestadora de serviços ou de certificação para o trabalho e outra voltada mais para a educação como um bem público. A primeira voltada mais para o mercado e a segunda voltada mais para a cidadania. Pode-se dizer que temos duas visões de mundo opostas da universidade: uma visão mercantil e uma visão pública, uma visão “bancária” e uma visão problematizadora, emancipatória. A primeira realça apenas os aspectos da formação profissional e científica sem discutir aspectos significativos da atividade do profissional no mundo do trabalho e da cultura. A segunda busca associar essa formação para o mundo do trabalho com uma formação cidadã mais ampla, uma formação geral. (GADOTTI, 2017, p.11)

Por conseguinte, quando se propõe que a integração entre instituição e comunidade se dará no momento final do projeto através de uma explanação dos resultados obtidos e não em uma construção coletiva de resultados, *“a ideia era no*

gravação (por exemplo, 38’30”). Os excertos estão em itálico para diferenciá-los de citações bibliográficas.

final pegar todas as propriedades que a gente tinha como participantes e fazer como se fosse uma apresentação no auditório” (2.PROJ021 - 13’40”), numa posição de propaganda que impõem, segundo Freire, uma ação extensiva do conhecimento e não problematizadora.

Com isso, num processo de extensão dialógico e libertário é importante salientar a mobilidade do extensionista, que aprende e se modifica no decorrer do processo, ou seja, um diálogo entre os diferentes, uns ajudando os outros a aprender. Obviamente que o extensionista possui um conhecimento diferenciado, mas não tem a “salvação”, e sim se coloca como problematizador, mediador, colaborador, para construir coletivamente as tecnologias sociais, premissa básica que precisamos levar em conta na curricularização da extensão.

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

Interdisciplinaridade, Integração e Interprofissionalidade

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

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

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

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

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

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

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

No PDI 2019-2026, os termos interdisciplinaridade e interprofissionalidade, embora com concepções distintas, são elencadas em conjunto, dando origem a um

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

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

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

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

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

No projeto 024, visou *“promover a integração entre estudantes, professores, pesquisadores, profissionais e comunidade em geral, proporcionando o acesso ao conhecimento científico e inovações tecnológicas”* (1.PROJ024), traz a ideia da importância de um projeto

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

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

Ainda, vale ressaltar a participação de diferentes profissionais em uma perspectiva de criar um elo de ligação entre os diferentes públicos *“a gente teve o auxílio, a colaboração do veterinário da prefeitura de Frederico e outros dois veterinários da região. Eles tiveram essa participação, que eles fizeram esse link com as propriedades que aceitariam participar do projeto”* (2.PROJ021 - 12’39”), dando ao caráter interprofissional uma maior importância, estabelecendo um elo de interação dialógica entre quem propõe as ações extensionistas e a comunidade.

As diferentes e inúmeras possibilidades de interdisciplinaridades, integração e profissões são aspectos fundamentais a curricularização da extensão e não só permitem a transversalidade de temas, como ampliam a possibilidade de um processo contínuo e real de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

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

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

Dos 24 analisados, apenas doze projetos têm evidências de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; apenas três com um grau alto, grau médio um total de oito e um baixa.

O projeto 001 é muito claro em relação a esta perspectiva, pois *“o projeto visa articular o ensino das disciplinas específicas da área com necessidades identificadas na região, complementadas por pesquisas específicas sobre as necessidades identificadas e, por fim, a realização de ações de extensão em que alunos e professores possam desenvolver, em conjunto, práticas organizacionais e contribuir com as organizações que se vinculem a proposta deste projeto”* (1.PROJ001). Com isso, aproximando-se da prática de uma pesquisa participante, em que a pesquisa tem diferentes dimensões: como uma prática social, política e pedagógica⁸ (STRECK, ADAMS, 2011).

O projeto 003 já demonstra ser um projeto que visa caminhar na efetivação deste princípio ao informar que este projeto tem como ponto de partida um projeto de ensino já em execução *“uma vez que o Campus já vem desenvolvendo um projeto de ensino*

⁸ Pesquisa como uma prática social, enquanto participa na construção de significados e sentidos; uma prática política, porque a produção do conhecimento implica decisões de caráter ético-político; uma prática pedagógica promotora de relações inseridas no ensinar e aprender a sermos humanos (STRECK, ADAMS, 2011).

e, agora também de extensão, cujas ações são voltadas para a conscientização, reutilização e destinação correta de resíduos” (1.PROJ003) e tem previstas práticas de pesquisa vinculadas, visando uma qualificação do material gerado nas composteiras, conforme segue “ao longo do projeto serão coletados amostras dos materiais orgânicos gerados a partir das composteiras para análises laboratoriais, a fim de identificar a composição e seu potencial como material fertilizante” (1.PROJ003).

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

A partir das entrevistas, ressalta-se que há uma unanimidade entre as/os coordenadoras/coordenadores na efetiva relação estabelecida entre extensão e ensino, seja através das inúmeras e variadas possibilidades de contextualização do aprendido em sala de aula, *“aproximando o que está discutindo em sala de aula, as temáticas, aspectos muito mais concretos, do seu contexto, da sua cidade, da sua região, das organizações que eles conhecem” (2.PROJ001 - 34’50’)*, seja através de um movimento motivacional intrínseco neste processo relacional entre extensão e ensino *“porque, eu vejo que, os alunos se sentem motivados por desafios e eu acho que isso é uma das coisas que a gente pode e deve explorar bastante”. (2.PROJ003 - 31’30’)*, seja na construção de conhecimentos e saberes a partir deste envolvimento *“a gente vê que alunos envolvidos em projetos, seja de pesquisa, extensão ou acompanhando algum laboratório, são alunos que se sobressaem dos outros em questão de aprendizado” (2.PROJ021 - 16’35’)*.

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

suporte técnico, mas inclui o esforço humano para decifrar-se, decifrar o outro e o contexto onde se vive”.

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

Uma segunda posição é a de que este movimento é indissociável por si só, visto que qualquer ação de extensão ou ensino requer algum tipo de pesquisa, colocando-se na posição de quem *“levanta a bandeira que não há nada indissociável. Quando falam que a gente atuar nos três pilares, na verdade, não é que tu precise ser, cada pouquinho, dentro de uma caixinha. Tudo acaba se ligando”* (2.PROJ021 - 16’25”), mas diferencia-se do primeiro exemplo ao colocar a pesquisa em uma perspectiva menos científica e mais popular, em um entendimento de *“que pesquisa é tudo. Não precisa tá inventando a roda, qualquer coisa que tu ache que demonstre algum resultado, porque uma simples revisão de literatura é uma pesquisa, tu tá fazendo uma pesquisa sobre um determinado assunto”* (2.PROJ021 - 17’20”), correndo o risco de distanciar-se, em algum momento, de rigores metodológicos, tal como pode-se perceber neste trecho em que afirma que *“bom, o que que eu vou ensinar ao aluno? Vou botar um grupo ali pra fazer um canteiro de 20 metros quadrados de alface? Ele plantar um pé ou 20 metros quadrados é a mesma coisa, entendeu? Agora, se nesses 20 metros quadrados ele pegar e dividir e, de repente, testar a adubação*

orgânica e química, ou, num ele vai trabalhar uma irrigação localizada, outro com aspersão, outro sem nada... Então eu vejo que a gente pode fazer pesquisas assim” (2.PROJ003 - 33’15”), o que para Rays (2003) justifica, visto que a pesquisa, tanto básica quanto aplicada, a partir de um contato interativo com problemas específicos da sociedade, pode provocar nos pesquisadores a necessidade de transformarem os resultados de suas investigações em ações cognitivas e práticas, visando auxiliar a comunidade na resolução destes problemas.

Já em um terceiro entendimento, pode-se ver a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão sob um aspecto mais conceitual, colocando-se que tal interação para ser efetiva e valorizada ocorra apenas nas perspectivas institucionais e não em atividades pontuais e isoladas, tal como refere-se o trecho em que afirma que *“quando a gente fala de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, eu não acredito que a indissociabilidade ocorra a nível de projeto. Eu acredito que no sentido legal ocorra dentro da instituição, mas eu me baseio em vários grupos de pesquisa que eu atuo que demonstram, e eu percebo isso também, que dentro de um projeto é impossível a gente fazer as três coisas ao mesmo tempo, ensino, pesquisa e extensão. A gente pode chamar algumas ações de pesquisa, a gente tem aqui traços de pesquisa, dentro do projeto de extensão a gente levanta dados, a gente levanta métricas, que dão indicativos de como seguir, mas a intenção ali dentro, ela não é a pesquisa.” (2.PROJ020 – 16’42”).*

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

Corre-se o risco aqui de um processo fragmentado, em que as pesquisas não consigam chegar no espaço de sala de aula para serem rediscutidas, oxigenando o conhecimento escolar; as extensões normalmente sendo vistas como cursos de atualização oferecidos à comunidade; o ensino ocorre apenas como transmissão de conhecimentos descontextualizados sem nenhum significado, como se os alunos

fossem armazenar conhecimentos para posterior uso em suas profissões, visto que são nas ações práticas, tais como a própria Prática Profissional Integrada na EPT ou a Prática enquanto Componente Curricular nas Licenciaturas que proporcionam experiências de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão⁹.

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

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

Impacto e transformação social

Impactar e transformar a sociedade é um dos grandes objetivos da expressiva expansão e interiorização ocorrida pela criação dos Institutos Federais e pela consolidação da rede federal de educação profissional e tecnológica, além de ser um princípio básico a ser contemplado na curricularização da extensão. O IFFar tem o impacto e a transformação social como um dos princípios norteadores dentro dos objetivos e diretrizes da extensão ao considerar junto ao PDI 2019-2026 da instituição que:

este princípio firma a Extensão como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação com os outros setores da sociedade, com vista a uma atuação

⁹ No IFFar os cursos de ensino técnico e tecnológico possuem em suas matrizes curriculares um componente intitulado Prática Profissional Integrada (PPI) e nos cursos de licenciatura este componente é intitulado Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) que em como função articular os conhecimentos profissionais ao mundo do trabalho.

transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e mediadora do desenvolvimento social, econômico e cultural (IFFar, 2019, p.63).

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

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

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

No projeto 014 *“com o auxílio deste projeto de extensão e o teste, os produtores poderão combater os carrapatos de suas propriedades”* (1.PROJ014) e no projeto 017 *“oferecer de forma gratuita, análises histopatológicas de amostras oriundas de processos neoplásicos e não neoplásicos de cães e gatos [...] no intuito de auxiliar na conclusão do diagnóstico e, desta forma, permite a escolha do tratamento adequado pelo veterinário responsável”* (1.PROJ017), fica, da mesma forma, evidenciado uma linha de prestação de serviços, mas não com o intuito de produzir impactos e transformar a realidade circundante no maior grau possível.

Pacheco (2015) afirma que a criação dos Institutos Federais na forma como foram concebidos e construídos, torna-os instituições únicas, pois possibilitam, entre outras características próprias, a verticalização de diferentes níveis e a

formação integral do aluno como sujeito crítico e emancipado capaz de compreender a realidade da qual é nativo, além de fazê-lo aprender e produzir novos conhecimentos relacionados a esta realidade a fim de transformá-la.

Através das entrevistas se ratifica a dificuldade de evidenciar a preocupação no impacto e na transformação da realidade no sentido de quebra de paradigmas hegemônicos, com discursos mais voltados para o sentido de “consciência pesada”, como nos afirma Dagnino (2010), em que pesa uma responsabilidade da instituição em retribuir à sociedade o valor investido por ela na forma de auxílios técnicos e instrumentais, num movimento de responder às demandas levantadas pela sociedade na busca de resolver problemas pré-estabelecidos e não no intuito de problematizar essa realidade.

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

Indiretamente, também pode ser verificado quando a/o coordenadora/coordenador do projeto 003 expõe que *“nós temos que mostrar mais a cara, ver mecanismos de como chegar nos locais e interagir com a comunidade local, então, para conhecer realmente o que eles demandam e qual é que é o nosso papel, a nossa possibilidade de intervenção para fazer a diferença aí e também conseguir melhorar esse ambiente”* (2.PROJ003 – 21’45”), quando propõe a postura de dialogicidade, mas coloca-se em uma ação antidialógica ao se posicionar como agente de mudança, no movimento de objetificar o sujeito e não desenvolver *com*, e sim *para* ele essa mudança.

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

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

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

Considerações finais

Para instituir um processo de curricularização da extensão precisamos, antes de tudo é preciso problematizar à qual extensão nos referimos. Para tanto, é fundamental conhecer o conceito de extensão que é concebido pela instituição da qual fazemos parte. Problematizar a extensão pode ser visto como primeira etapa, mas, como nos alerta Moacir Gadotti (2017), para efetivar sua curricularização é

necessário problematizar a instituição em sua integralidade: se nossa proposta enquanto instituição é a de um aluno com formação integral, estamos, em nossas estruturas organizacionais, em nossos planejamentos, nossas ações, práticas e concepções, pensando e agindo de maneira integrada? Somos, na *práxis*, enquanto instituição, um exemplo vivo e real do tipo de formação que objetificamos?

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

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

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

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

Por isso, as subcategorias apresentadas no texto possibilitam pistas de aspectos fundamentais que precisam estar na curricularização da extensão, tais como: interação dialógica, interdisciplinaridade, integração e interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o impacto e transformação social.

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

Referências

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1, Ed. Extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: . Acesso em: 02 jan. 2022.

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

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

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

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

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 1. ed. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

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

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

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

MORAES, R. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 17 nov. 2019.

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

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

RAYS, O. A. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. *Revista Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 71-85, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5034>. Acesso em: 25 abr. 2022.

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

SERRANO, R. M. S. Maior. *Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire*. (sd). Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acessado em 12/01/2022.

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

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

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

RECEBIDO: 27/04/2022
APROVADO: 01/08/2022

RECEIVED: 27/04/2022
APPROVED: 01/08/2022

RECIBIDO: 04/27/2022
APROBADO: 08/01/2022