



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ANDRÉA CRISTINA DE CARVALHO RODRIGUES

**CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA
EXTENSÃO COMO COMUNICAÇÃO NO CEFET-MG**

Divinópolis, MG

2023

ANDRÉA CRISTINA DE CARVALHO RODRIGUES

**CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA
EXTENSÃO COMO COMUNICAÇÃO NO CEFET-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Divinópolis do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Matusalém de Brito Duarte

Divinópolis, MG

2023

Ficha catalográfica

(Catalogação - Biblioteca Universitária – Campus Divinópolis – CEFET-MG)

R696c	Rodrigues, Andréa Cristina de Carvalho Contribuições freirianas para curricularização da extensão como comunicação no CEFET-MG. / Andréa Cristina de Carvalho Rodrigues. – Divinópolis, 2023. 115 f. : il. Orientador: Prof. Dr. Matusalém de Brito Duarte. Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus Divinópolis, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2023. 1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Curricularização da Extensão. 3. Paulo Freire. I. Duarte, Matusalém de Brito. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título. CDU: 37.016:377
-------	---

Bibliotecária Responsável Maria Inês Passos Pereira Bueno CRB-6:2805



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

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



ANDRÉA CRISTINA DE CARVALHO RODRIGUES

**CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO
COMO COMUNICAÇÃO NO CEFET-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 19 de setembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Matusalém de Brito Duarte
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Orientador

Prof. Dr. Vandeir Robson da Silva Matias
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (do ProfEPT)



Prof. Dra. Alexandra do Nascimento Passos
Membro externo (UEMG)



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

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



ANDRÉA CRISTINA DE CARVALHO RODRIGUES

**ALMANAQUE: EXTENSÃO COMO COMUNICAÇÃO! TROCA DE SABERES
ENTRE ACADEMIA E SOCIEDADE! CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 19 de setembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Matusalém de Brito Duarte
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Orientador

Prof. Dr. Vandeir Robson da Silva Matias
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (do ProfEPT)



Prof. Dra. Alexandra do Nascimento Passos
Membro externo (UEMG)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE
MINAS GERAIS
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO,
ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 19/09/2023

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 02/2023 - DGEO (11.55.13)
(Nº do Documento: 4)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 18/10/2023 14:20)
MATUSALEM DE BRITO DUARTE
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DGEO (11.55.13)
Matrícula: ###047#2

(Assinado digitalmente em 18/10/2023 15:24)
VANDEIR ROBSON DA SILVA MATIAS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DGEO (11.55.13)
Matrícula: ###651#1

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/documentos/> informando seu número: **4**, ano: **2023**, tipo:
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO, data de emissão: **18/10/2023** e o código de verificação: **c7c88560b1**

AGRADECIMENTOS

Estou quase fechando um ciclo, outros certamente virão.... Gratidão a Deus, sempre!

Agradeço aos meus pais, que já estão em outro plano, por terem me conduzido, me incentivado a perceber que a vida é mutante e que é preciso trilhar outros caminhos. Papai, meu querido Pedro, pedra que nos deu suporte, a mim e às minhas irmãs, Stela, Lessa e Karla, e que sobretudo nos deu muito carinho; gratidão a elas também pelo companheirismo. Mamãe Olga, meu grande e eterno amor, que se foi pouco antes de eu escrever os agradecimentos; não houve prazo de dizer a ela o quanto percebo das propostas freirianas de mundo e de educação na postura de vida que conduzia. Amante dos estudos, dos livros, dos mapas, terminou apenas o ensino fundamental e não poupou esforços para que todas as filhas chegassem à universidade. A ela, todas as reverências sejam feitas.

Agradeço à minha família, meu marido Paulo pela paciência e compreensão nas minhas ausências; aos meus filhos, Davi e Samuel, por se alegrarem comigo no momento do resultado dos aprovados no ProfEPT e pela torcida para que eu finalizasse os trabalhos. Ao Samuel, mais uma vez, por seu olhar atento, curioso, rigoroso e acadêmico que muito colaborou com meu trabalho, dando dicas valiosas.

Gratidão ao meu querido orientador, prof. Matusalém de Brito Duarte, agora muito mais amigo, pela sua acuidade extrema. Por sua disponibilidade, por sua leitura primorosa, pelos riquíssimos encontros de orientação, pelo profissionalismo, por revelar tantas outras possibilidades, por tanta assertividade, por nunca se incomodar com meus chamados a qualquer momento. Dono de uma escuta atenta, sempre disposto a atender minhas dúvidas e sanar cada uma delas. Quanta humildade encobrando uma sabedoria grandiosa!

Agradeço aos colegas do setor de Design do CEFET-MG, amigas e amigos, pela força, pela partilha de conhecimentos, pelo incentivo e pela torcida. Vocês foram grandes companheiros e companheiras.

Ao CEFET-MG, instituição que muito prezo e orgulho por lá trabalhar durante quarenta anos e que me possibilitou participar do processo seletivo do ProfEPT, colaborando para dar mais um passo na minha carreira. Agradeço aos professores do ProfEPT por transmitirem conteúdos ricos e pertinentes, e militarem por uma educação profissional e tecnológica de qualidade. Aos meus colegas de turma que,

impossibilitados pela pandemia do Covid 19 de nos conhecermos pessoalmente, foram fraternos nas aulas, nos trabalhos, nas discussões, nas contribuições e nas respostas a cada dúvida para as diversas questões que surgiram no ano que convivemos virtualmente. Às pessoas que estavam à frente da coordenação do Programa e da secretaria, dando suporte durante o curso e resolvendo os nossos problemas, meu muito obrigada.

Aos docentes do CEFET-MG que colaboraram com minha pesquisa ao concederem as entrevistas e avaliarem o produto educacional. Todos se mostraram solícitos e prontamente se dispuseram a participar, adaptando seus horários de trabalho e reservando suas folgas com gentileza. Agradeço a todos, amigas e amigos de outros setores do CEFET-MG, que sempre torceram para que eu concluísse o mestrado.

RESUMO

A extensão traz, na sua essência, uma preocupação em manter um vínculo com a sociedade. No momento em que a política pública propõe a obrigatoriedade de inserir 10% das ações extensionistas nos currículos dos cursos de graduação das instituições superiores, emergem espaços para debater acerca das concepções das práticas extensionistas até então vigentes – estariam elas a serviço de um assistencialismo, de um mercantilismo, ou alinhadas às demandas da sociedade? Paulo Freire propôs refletir sobre tais ações, cunhando o termo comunicação como sendo troca de saberes entre os sujeitos, ao ecoar para fora dos muros escolares o que lá se faz, assim como ao trazer para dentro os outros saberes populares. O objetivo desta pesquisa é, por meio de investigação, avaliar o conhecimento e o engajamento dos docentes do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, que atuam na Educação Profissional Tecnológica (EPT), sobre a extensão, a partir de sua concepção como comunicação e da proposta de educação popular freiriana. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativa, usando como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada em profundidade. A análise delas foi feita com base nas premissas da Análise de Conteúdo por temáticas, definidas depois de realizadas as entrevistas com cinco coordenadores e dez professores dos cursos de graduação do campus I do CEFET-MG. Os resultados mostram que os coordenadores e docentes compreendem a extensão como sendo um dos tripés da educação, que leva para a sociedade o conhecimento do que é produzido na academia, porém, parcela dos entrevistados percebe a extensão como assistencialista e voltada para o mercado. Alguns docentes se manifestaram alinhados à proposta freiriana, acerca da troca de saberes entre sociedade e academia, como forma de estabelecer diálogo entre elas. Esta pesquisa pretendeu contribuir para o debate sobre o tema da curricularização da extensão, no âmbito do CEFET-MG, e, assim foi apresentado um almanaque, como produto educacional, cujo intuito é inspirar os sujeitos diversos na produção de projetos pertinentes à concepção freiriana. Como conclusão, sugere-se ações extensionistas críticas, pautadas na comunicação, no diálogo e na troca de saberes entre academia e comunidade.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; curricularização da extensão; Paulo Freire.

ABSTRACT

Extension brings in its essence the concern to maintain a bond with society. At the moment in which public policy proposes the mandatory inclusion of extension activities in 10% of undergraduate curricula, spaces emerge to debate about the conceptions of extension practices that were valid until then; would those practices be related to a well-fare policy, to mercantilism or aligned to society demands? Paulo Freire proposes to reflect upon those practices, understanding the term communication as exchange of knowledge between subjects, once it echoes outside school walls what is done out there and brings inside popular knowledge. Our goal is to investigate and evaluate the understanding and engagement of professors of the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais – CEFET-MG, who work in Professional and Technological Education (EPT) about extension from their conceptions of communication and the proposal of Freire's popular education. This is a qualitative research, using in-depth semi-structured interview. The analysis was made based on Content Analysis by themes method, defined after the interviews were conducted with a questionnaire made for five coordinators and ten professors of undergraduate courses on campus I of CEFET-MG. The results showed that both coordinators and teachers understand the extension as one the tripods of education that takes to society the knowledge being developed in academy, showing, however, that some of them perceive extension as a well-fare policy and market driven. Some professors were aligned to Freire's proposal of a knowledge exchange between society and academy, establishing a dialog between them. This research intended to contribute with the debate regarding the mandatory extension curricula in CEFET-MG and, therefore, there was the creation of an almanac as an educational product, whose goal is to inspire multiple people to develop projects based on Freire's conception of education. In conclusion, extension practices focused on critical thinking, communication, dialog and knowledge exchange between the society and the academy are proposed.

Keywords: professional and technological education; mandatory extension curricula; Paulo Freire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	89
Figura 2 - Processo de produção e socialização do conhecimento.....	90
Figura 3 - Almanaque – Produto Educacional	100

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Atividades de extensão.....	56
Tabela 2 - Distribuição percentual das ações de extensão por campus (local de execução)	57
Tabela 3 - Distribuição percentual das ações de extensão por área temática*	58
Gráfico 1 - Evolução de financiamento para as ações de extensão	60
Quadro 1 - Perfil dos sujeitos da pesquisa	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEX	Ações de Extensão
ANEPOP	Articulação Nacional da Extensão Popular
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
C&T	Ciência e Tecnologia
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
CPC	Centro Popular de Cultura
CRUTAC	Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DEDC	Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário
DECEU	Diretrizes Curriculares de Extensão Universitária
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FOREXT	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
ICES	Instituições Comunitárias de Ensino Superior
ICIRA	Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária
IES	Instituições de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
META	Mostra Específica de Trabalhos e Aplicações
MEB	Movimento de Educação de Base
MUP	Movimento pela Universidade Popular

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NDEs	Núcleos Docentes Estruturantes
PEX	Programa de Extensão
PET	Programa de Educação Tutorial
PIN	Programa de Integração Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Profissional
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIPAC	Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIPOP	Instituto Universidade Popular

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REFERÊNCIAL TEÓRICO	18
2.1	CONCEITO LEGAL DE EXTENSÃO NO BRASIL: DO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO À CURRICULARIZAÇÃO	19
2.2	CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS E A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO.....	30
2.3	CEFET-MG: SUA HISTÓRIA COMO INSTITUIÇÃO DE OFERTA DA EPT E DA EXTENSÃO.....	47
2.3.1	Breve histórico recente das ações extensionistas no CEFET-MG.....	52
3	METODOLOGIA.....	63
4	AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E DAS PRÁTICAS EXTENSIONISTAS DE DOCENTES E COORDENADORES DO CEFET-MG.....	70
4.1	O CONHECIMENTO DOS DOCENTES SOBRE O QUE É EXTENSÃO.....	72
4.2	O ENGAJAMENTO DOS DOCENTES E COORDENADORES NA EXTENSÃO.....	79
4.3	O CONHECIMENTO DOS DOCENTES E COORDENADORES SOBRE EXTENSÃO COMO COMUNICAÇÃO PROPOSTA POR PAULO FREIRE.....	90
5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	99
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
	REFERÊNCIAS.....	105
	APÊNDICE A - Roteiro semiestruturado de entrevista para os professores.....	109
	APÊNDICE B - Roteiro semiestruturado de entrevista para os coordenadores.....	110
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para avaliação do Almanaque.....	111
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	112

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2022 tornou-se um marco no cenário educacional do ensino superior brasileiro, por tratar-se da obrigatoriedade da inserção de 10% da extensão nos currículos dos cursos de graduação das instituições federais e particulares, direcionada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014-2023, na Estratégia 7, da Meta 12 (Brasil, 2014).

Assegurar que a extensão integre os currículos dos cursos da graduação significa repensar, refletir e reavaliar o fazer extensionista, à luz dos valores que orientam seus ideais. A extensão, mais uma vez, se apresenta como palco para discussões, encontros e movimentações, acerca do seu real significado e de suas implicações para a sociedade. Debater suas questões específicas nos impulsiona a questionar a universidade e seu papel social, bem como conferir sob qual visão extensionista ela se apresenta: assistencialista, que compreende a extensão como transmissão vertical do conhecimento, ou não assistencialista, entendida como comunicação de saberes?

A despeito da trajetória histórica da educação brasileira e, mais precisamente, da extensão, um dos pilares que a fundamentam, juntamente com o ensino e a pesquisa, é evidente a importância dos debates entre os sujeitos que ensinam e os que aprendem, levando para dentro da escola as suas realidades. A visão extensionista, pautada na troca de saberes, na via de “mão-dupla” estabelecida entre o saber acadêmico e o popular, que contribuem para a transformação da extensão universitária em um instrumento de mudança social, caminhando junto com a defesa da democracia e com a conquista de direitos dos cidadãos.

Vários educadores, pensadores, intelectuais, docentes e discentes estiveram à frente de inúmeras lutas, ao longo de décadas, no intuito de ecoar para fora da universidade o que lá se faz, se produz, se aprende, se ensina, e considerar a troca de conhecimento também existente na sociedade, por meio dos sujeitos sociais.

Essa discussão se torna premente ao se inserir 10% das práticas extensionistas nos currículos dos cursos de graduação das instituições superiores. Curricularizar a extensão evidencia a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e

extensão e a necessidade de revelar a sua conexão com a sociedade, realçando o papel social da universidade (Mello *et al.*, p. 7, 2021).

Os cursos, os projetos, os programas e os eventos da Extensão têm sido relevantes no âmbito do CEFET-MG, envolvendo discentes, professores, técnicos administrativos, em prol da realização de tais ações.

Esse universo extensionista, muito tem nos chamado atenção e impulsionado a estudar e pesquisar uma prática que extrapola as salas de aula, os laboratórios, promovendo um olhar sobre questões complexas da sociedade, pelos diversos sujeitos das instituições. No caso, me coloco como um desses sujeitos, que não está nas salas de aula, nem nos laboratórios, mas que contribui também, como técnica-administrativa, especificamente programadora visual da instituição em estudo, cujo campo de atuação consiste em criar diversas peças gráficas impressas, abrangendo também as variadas plataformas virtuais, para divulgação de tudo que se produz, a fim de que as ações da extensão sigam seu trajeto. Ressalte-se que não só ao que se refere à extensão, mas também ao ensino, à pesquisa e à gestão administrativa da Instituição. A extensão, especialmente, me chama mais atenção.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, instituição que oferta a Educação Profissional e Tecnológica em vários níveis, em que trabalho, tem se movimentado para atender à demanda da curricularização da extensão. Foram realizadas várias reuniões, envolvendo docentes, discentes e técnico-administrativos dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) de cada curso de graduação; foram ministrados Cursos de Introdução à Extensão, cujos conteúdos versaram sobre o marco legal e conceitual da extensão e sobre a tramitação de proposta de ação de extensão; foram apresentadas submissão de propostas de Programas de Extensão (PEX) e de Ação de Extensão (AEX); foram formalizadas diretrizes para o PEX e para a Integração Curricular para a Extensão, da mesma forma que foi consolidada a primeira versão de um guia de orientações para a Integração Curricular da Extensão nos Cursos de Graduação do CEFET-MG (CEFET-MG, 2022).

Também foram veiculados, por meio do canal do CEFET-MG no YouTube, cinco vídeos intitulados “Diz Aí CEFET-MG”¹ com temas pertinentes à extensão: O

¹ Os vídeos podem ser acessados pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=K291-czy_k8. Acesso em: 04 abr. 2022.

que é extensão? Quais são as modalidades de ações de extensão? O que é a integração curricular da Extensão nos Cursos de Graduação? O que é um Programa de Extensão? Como a Extensão contribuiu para sua formação profissional?

O CEFET-MG, atendendo à demanda do PNE, por meio de seus órgãos colegiados e competentes, direciona os servidores e discentes da Instituição para cumpri-las. Diante de tudo isso exposto, algumas questões me instigaram a engajar nesta pesquisa: “Como os coordenadores dos cursos e os professores se envolveram na movimentação acerca da curricularização da Extensão nos cursos de graduação do CEFET-MG? Como eles percebem o trabalho extensionista na Instituição? Com qual educação e extensão eles comungam: a que só transmite conhecimento e o dissemina de dentro para fora das universidades ou com uma educação problematizadora e uma extensão como comunicação, sugerida por Paulo Freire?”

Tais questionamentos seguem ao encontro do que percebi na obra de Paulo Freire (1983; 2019a; 2019b), bem como de autores que corroboram a forma de pensar uma visão extensionista, pautada na troca entre saberes populares e acadêmicos, no diálogo com a sociedade e na busca por uma transformação social, a partir da consciência crítica dos sujeitos.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa pretende, por meio de investigação: avaliar o conhecimento e o engajamento dos docentes do CEFET-MG, que atuam na Educação Profissional Tecnológica (EPT) sobre extensão, a partir de sua concepção como comunicação e da proposta de educação popular freiriana.

Para o alcance do objetivo geral são propostos cinco objetivos específicos:

- Compreender a importância da extensão para a formação profissional e tecnológica, a partir das contribuições dos estudiosos da questão, como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Edgar Morin, Suelli Mazzilli, Simone Loureiro Brum Imperatore, dentre outros.
- Analisar a legislação referente à implementação da extensão na formação profissional e tecnológica e a obrigatoriedade de sua curricularização nos cursos de EPT da graduação do CEFET-MG.
- Verificar como a extensão se consolidou no CEFET-MG ao longo da história da Instituição.

- Avaliar, por meio de entrevistas, como os docentes concebem e se envolvem na extensão, qual o seu papel na graduação em EPT, bem como o conhecimento que têm das considerações e dos conceitos trabalhados por Paulo Freire, que podem corroborar a proposição de projetos de extensão enquanto comunicação.

- Propor um produto educacional pedagógico que contribua para fomentar projetos de extensão enquanto comunicação.

No momento em que o CEFET-MG se depara com a obrigatoriedade da inserção de 10% da Extensão nos currículos dos cursos de graduação, constata-se a importância de se pesquisar a visão de extensão, percebida pelos coordenadores e professores.

A presença do pensamento freiriano no debate histórico da implementação da extensão nas universidades com a proposta de se pensar no termo comunicação ao invés de extensão, vigora há mais de cinquenta anos, quando foi criado o Serviço de Extensão Cultural na Universidade do Recife. O que ele propunha era uma superação da visão academicista da universidade e uma integração interdisciplinar aos saberes populares (Gadotti, 2017).

A proposta do projeto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2008), seguindo as diretrizes que orientam a concepção, avaliação e realização de toda ação de extensão, seja na relação dialógica entre as instituições de ensino e sociedade, seja na valorização e integração à matriz curricular de ações que contribuam para a formação cidadã dos(as) discentes, estimulando o pensamento crítico, seja na interdisciplinaridade e conexão de áreas distintas do conhecimento, para superação de problemas sociais, seja no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando a consolidação de um processo democrático, já é o anúncio de uma educação que se pretende transformadora. Essas premissas fazem parte do construto legal da EPT. E no cotidiano da Instituição, como elas são referendadas e estabelecidas na prática?

Como produto educacional, propomos a criação de um almanaque, como instrumento de contribuição para reflexão da extensão sob a luz de uma proposta freiriana, baseada em uma educação popular.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A prática da atividade extensionista revela para a sociedade o que se faz internamente nas universidades. Gadotti (2017, p.1), presidente de Honra do Instituto Paulo Freire e professor aposentado da Universidade de São Paulo, cita Sousa (2000), que afirma: “Se existe, na história da universidade brasileira, uma área que se preocupou em manter vínculos com a sociedade é, certamente, a extensão, mesmo tendo enfrentado enormes resistências, face ao elitismo que marca a educação brasileira”.

A extensão, nosso objeto de pesquisa, com toda sua peculiaridade, foi, desde sempre, um dos motivos essenciais de luta, para sua implantação nas universidades e aproximação com a sociedade.

A formação de sujeitos sociais, pautada no desenvolvimento da consciência crítica e compromisso com o pensamento autônomo, tornou-se pertinente mediante a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo, assim, uma universidade socialmente referenciada. Partindo das questões para que e para quem deve servir a universidade, e como isso se realiza, propomos apresentar a extensão universitária, desde seu surgimento na educação brasileira, até os dias atuais, elucidando sob qual conceito extensionista pretendemos focar a pesquisa e como ela tem sido implementada e vivenciada no CEFET-MG.

A extensão surge a partir de qual demanda? Como ela foi incorporada nas instituições de ensino? Quais são suas premissas? Como os princípios extensionistas se estabelecem no campo pesquisado? Como a Extensão no CEFET-MG tem se pautado, promovido, envolvido – por meio de seus editais de apoio aos cursos, aos programas, às ações da extensão – e propiciado a participação dos discentes, docentes e técnicos administrativos? Esses pontos nortearão a pesquisa, ao investigar sob qual concepção e prática, a extensão se alinha. Pretende-se que a avaliação de como os docentes concebem e se envolvem na extensão, qual seu comprometimento com o tema, no campus I, seja um balizador para contribuir com a curricularização da Extensão no CEFET-MG, no momento em que se torna obrigatória a inclusão de 10% da mesma, nos currículos dos cursos superiores. Os sujeitos inseridos nos projetos de extensão podem

evidenciar elementos e vozes significativas acerca dos trabalhos já ocorridos na Instituição.

Na seção 2.1 vamos abordar a trajetória histórica e legal da extensão, no âmbito das instituições de educação brasileiras, até a resolução que trata de sua curricularização nos cursos de graduação. Na seção 2.2 discorreremos sobre o enfoque extensionista pelo qual pretendemos nos pautar. Por fim, na seção 2.3 apresentaremos a instituição pesquisada, bem como a visão, o envolvimento e a atuação dos sujeitos nas atividades extensionistas.

2.1 CONCEITO LEGAL DE EXTENSÃO NO BRASIL: DO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO À CURRICULARIZAÇÃO

Ensino, Pesquisa e Extensão são pilares que sustentam e fundamentam a educação universitária, culminando com a produção de conhecimento. Dentro desse tripé, a Extensão contempla o papel social, solidário e cultural para com a sociedade, evidenciando o diálogo que deve existir entre esta e as instituições educacionais. Focaremos na extensão como objeto de estudo e pesquisa, no âmbito do CEFET-MG. Faz-se pertinente demarcar a trajetória histórica da extensão e sua inserção no contexto educacional brasileiro e, assim, traçar as vertentes sob as quais a extensão estaria mediando e dialogando com a sociedade.

Mello *et al.* (2021) iniciam os fragmentos históricos acerca da extensão no Brasil, citando o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, ocorrido em novembro de 1987, que afirma que desde a criação do Ensino Superior no Brasil, a prática de atividades de Extensão Universitária se fez presente – remonta ao início do século XX.

Para Leonídio (2017, p. 121), o FORPROEX é “um importante espaço político que traz para si a incumbência de fomentar, definir e acompanhar as diretrizes da Extensão Universitária nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras, desde uma perspectiva conceitual até as questões políticas”. Sua criação se deu em uma década marcada por importantes movimentos históricos no Brasil, como o movimento “*Diretas Já*”, o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Trata-se, portanto, de um fórum que

impulsionou todo o debate acerca da extensão nas universidades públicas brasileiras, discutindo e direcionando tais práticas nas instituições.

Mello *et al.* (2021), afirmam que as primeiras manifestações relacionadas ao tema extensão foram os cursos e as conferências realizadas na Universidade de São Paulo, em 1911, sob influências advindas da Inglaterra, junto com as prestações de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, em 1920, esta, influenciada pelos Estados Unidos. Por meio da Lei Estadual nº 761, de 06 de setembro de 1920, foi autorizada a criação da escola, com o objetivo de “ministrar o ensino prático e teórico de Agricultura e Veterinária e bem assim realizar estudos experimentais que concorram para o desenvolvimento de tais ciências no Estado de Minas Gerais” (Mello *et al.*, 2021, p. 1).

O Decreto Federal nº 19.851, de 11 abril de 1931 (Estatuto das Universidades Brasileiras. Lei Francisco Campos), faz o primeiro registro das normas da extensão universitária. O art. 42 ressaltava que

A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário.

1º. Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

2º. Estes cursos e conferências poderão ser realizados por qualquer instituto universitário em outros institutos de ensino técnico ou superior, de ensino secundário ou primário ou em condições que os façam acessíveis ao grande público (Brasil, 1931).

Como se pode perceber, a extensão é mencionada como forma de cursos e conferências, evidenciando um caráter não associado ao ensino e à pesquisa. Tal formato também é descrito na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961. O art. 69 dessa Lei, indicava as atividades extensionistas da seguinte forma:

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (Brasil, 1961).

A extensão mais uma vez é estabelecida como curso, desvinculada do ensino e da pesquisa. Além da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, o ano de 1961 foi palco de outros acontecimentos importantes para a universidade brasileira.

Mazzilli (2011) cita a fundação da Universidade de Brasília (UnB), em 1962, concebida por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que estava fundamentada nos princípios de autonomia e de democracia interna. Mesmo sendo um projeto arrojado para a época, manteve compromisso com a formação das elites dirigentes, sem debater o caráter seletivo e a visão excludente da universidade brasileira.

Ainda na década de 1960, um novo paradigma começou a ocorrer, a partir de movimentos iniciados por estudantes universitários, sediados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). No bojo desse movimento, estão as teses elaboradas por Álvaro Vieira Pinto (1986), que norteiam as discussões sobre a universidade, ao questionar para quem e para que servem as universidades. (Mazzilli, 2011).

Mello *et al.* (2021) destacam que além da criação do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, a importância das atividades de extensão foi demarcada pelo Projeto Rondon, implementado em 1966, que propunha “contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento da cidadania do estudante universitário” [...] e “contribuir com o desenvolvimento sustentável, o bem-estar social e a qualidade de vida nas comunidades carentes, usando as habilidades universitárias” (Projeto Rondon *apud* Mello *et al.*, 2021, p. 5).

O Projeto Rondon foi uma ação interministerial do Governo Federal, realizada com a população, em coordenação com os governos estaduais e municipais que, em parceria com as instituições de ensino superior, reconhecidas pelo Ministério da Educação, somando esforços com as lideranças comunitárias, visava contribuir com o desenvolvimento local sustentável e para a construção e promoção da cidadania (Mello *et al.*, p. 6, 2021).

Gadotti (2017) considera que algumas iniciativas do Projeto Rondon tiveram resultado positivo, pois possibilitaram aos jovens estudantes universitários a vivência em comunidades rurais mais empobrecidas do país. Porém, ele afirma que

não avançou mais do que isso, dada a sua concepção puramente assistencialista. O projeto foi extinto em 1989 e teve novas edições a partir de 2005.

Mello *et al.* (2021) destacam o Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, cujo art. 10 afirmava que

A Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes.

Parágrafo único: Os cursos e serviços de extensão universitária podem ter coordenação própria e devem ser desenvolvidos mediante a plena utilização dos recursos materiais e humanos da Universidade na forma do que dispõe o art. 1º do Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. (Brasil, 1967).

Como podemos ver, a extensão ainda não era apresentada como indissociável do ensino e da pesquisa, apenas fazia parte de cursos e serviços que os complementavam.

No ano seguinte, a Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, promoveu a Reforma Universitária, conforme afirma o art. 20: “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados de pesquisa que lhe são inerentes”. A extensão universitária foi institucionalizada para possibilitar “oportunidades de participação em programas da melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento”. (Brasil, 1968).

A citada Lei da reforma foi promulgada em um ano, cujo projeto político estava em conformidade com o novo regime ditatorial, que visava criar um sistema de ensino superior que respondesse às promessas de desenvolvimento econômico. Para as classes médias, a garantia de segurança e de acesso ao ensino superior era garantido pelo novo governo, aponta Mazzilli (2011). Os objetivos nela dispostos eram distantes das concepções traçadas para a educação e para as universidades brasileiras, por pensadores que defendiam instituições socialmente referenciadas, autônomas e orientadas pelo ensino, pesquisa e extensão, na busca de soluções para os problemas sociais. A autora considera que o trinômio racionalização, expansão e controle orientou a implantação da lei da reforma, estabelecendo a extensão como função isolada da universidade.

Ainda na referida Lei, o art. 40 determina que

As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento; b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais; d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional (Brasil, 1968).

A extensão é, então, atrelada a uma visão puramente assistencialista, elevando o cumprimento da educação cívica como premissa para a cidadania. Instalava-se uma forte reação a algumas conquistas advindas de movimentos estudantis, dos trabalhos de Paulo Freire na Universidade do Recife e de outros movimentos populares. Nesse período, houve um golpe contra a educação popular, afirma Gadotti (2017). No final dos anos 70 e início dos anos 80, uma nova visão a respeito da extensão ressurgiu, por meio de vários movimentos populares e organizações não-governamentais e sindicais, na perspectiva da educação popular.

A disposição da extensão como curso, desarticulada do ensino e da pesquisa começa a ser tratada sob outra ênfase e considera uma aproximação da comunidade com a universidade. Mello *et al.* (2021) trazem o Relatório Anual de 1977, do Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Universitários, cuja Coordenação de Atividades de Extensão – CODAE –, fazia referência à integração das universidades nas comunidades. Segundo a CODAE, da forma

como está definido no Regimento do DAU, a realização de estudos e elaboração de projetos, **com vistas à adequação da formação superior às características regionais e locais**; a promoção do desenvolvimento de novas metodologias educacionais; **a elaboração de projetos e programas que visem à integração do ensino superior com a comunidade**; a promoção do intercâmbio entre as IES e outros órgãos públicos e privados visando o aperfeiçoamento técnico-pedagógico; e a orientação técnica em matéria de extensão universitária. Essa atividade vem se realizando paralelamente com assistência financeira a programas extensionistas, comportamento viabilizado pela administração do projeto prioritário "Integração das Universidades nas Comunidades", para o qual tem ocorrido, inclusive, recursos do PIN/POLO AMAZÔNIA (DAU, 1977, p. 65, *apud* Mello, 2021, grifo nosso).

Como podemos perceber, o referido relatório indica a integração das universidades nas comunidades, por meio de programas extensionistas, com o intuito de adequar a formação superior aos aspectos regionais e locais, viabilizando tal aproximação, a exemplo do projeto “Integração das Universidades nas Comunidades”, com assistência financeira a esses programas advinda do Programa de Integração Nacional – PIN da Amazônia.

O diálogo com a sociedade, porém, ainda não estava estabelecido, nos moldes que pretendiam os movimentos sociais – o foco ainda era o assistencialismo, o que não significa que não podemos perceber um princípio de mudança, acerca da extensão e da sua visão para com a sociedade, bem como do apoio financeiro, para que os projetos pudessem acontecer (Mello *et al.*, 2021, p. 4).

Após esse período de predomínio da extensão vinculada a cursos, e adaptação dos sujeitos a um padrão cívico, assiste-se, na sociedade, o ressurgimento dos movimentos sociais, no bojo do processo de redemocratização do Brasil, marcando os anos 80 (Mello *et al.*, 2021, p. 5).

Nesse contexto, as instituições de ensino superior, atentando para o compromisso social, procuraram dialogar com a comunidade sobre a melhor maneira de realização das ações extensionistas, principalmente no que diz respeito aos direitos humanos. Nota-se ainda um caráter assistencialista da extensão, entretanto, seu conceito, atrelado ao compromisso da universidade com a sociedade, é evidente, revelando a função social da instituição de ensino (Mello *et al.*, 2021, p. 6).

Merece destaque a emersão do discurso de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, devendo as atividades extensionistas compor o projeto didático pedagógico dos cursos de graduação, integrando e flexibilizando suas matrizes curriculares. A extensão assume, então, um caráter fundamental para apontar uma direção a seguir e agir em uma determinada situação-problema do mundo vivido. Ela não está isolada, mas, sim, atrelada e incorporada ao “saber fazer”, e ao aprender a fazer, como bem retratam Mello *et al.* (2021).

Iniciamos a trajetória histórica da extensão, mencionando o FORPROEX e aqui o retomamos. Nos dias 4 e 5 de novembro de 1987, foi realizado na Universidade de Brasília, no Distrito Federal, o I Encontro de Pró-Reitores de

Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, reunindo 33 universidades públicas. Nesse evento, ficou definido o conceito de extensão universitária, demarcando alguns pontos fundamentais que ligariam a extensão ao ensino e à pesquisa: 1) Tratar a extensão como um processo educativo, cultural e científico, articulando o ensino e a pesquisa de forma indissociável, com vistas a viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade; 2) considerá-la uma via de mão dupla, cuja elaboração da práxis se faz presente; 3) destacar a importância da troca de saberes sistematizado/acadêmico e popular, tendo como consequência a produção de conhecimento resultante da acareação com a realidade brasileira e regional; 4) disseminar o conhecimento acadêmico com a participação efetiva da comunidade na universidade; 5) perceber a extensão como instrumentalizadora de um processo dialético da teoria/prática e como um trabalho interdisciplinar, que contribui para a visão integrada do social. Todas essas definições corroboram para uma mudança de paradigma e lança um outro olhar sobre a extensão (FORPROEX, 1987).

No mesmo encontro, criou-se o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – atualmente, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras – FORPROEX, que foi fundamental para o avanço que se deu nos próximos anos. O conceito de extensão, apresentado pelo FORPROEX, aponta para a importância da troca de saberes entre universidade e sociedade e reitera que “o saber acadêmico e o saber popular se reencontravam” (Gadotti, 2017, p. 2).

Esse debate se repetiu nos Encontros Nacionais do FORPROEX, em 2009 e 2010, reafirmando o caráter social e indissociável do ensino e da pesquisa. O FORPROEX, ocorrido em 2012, definiu que

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

A partir daquele ano, o Fórum endossou, então, um fator primordial: a atuação da universidade enquanto produtora de conhecimento, ao oferecer subsídios para os diversos atores sociais fazerem suas escolhas, em busca de intervenções comprometidas com a emancipação humana. Nesse conceito, a troca

de saberes, por meio da interação entre a universidade e os setores da sociedade, tornou-se uma realidade a ser perseguida e efetivada (FORPROEX, 2012).

Assim como o conceito de extensão discutido no Fórum, os princípios norteadores das atividades extensionistas nele firmados, em 1987, receberam destaque de Mello *et al.* (2021, p. 9):

1. A ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do País;
2. A Universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades próprias de Ensino, Pesquisa e Extensão;
3. A Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil;
4. A ação cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas;
5. A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da (e sobre a) realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social;
6. A atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania (Mello *et al.*, 2021, p. 9).

Ao fazermos uma leitura criteriosa dos princípios, os quais o FORPROEX denomina como básicos e norteadores, percebe-se semelhanças com as propostas e trabalhos de Paulo Freire, sobretudo nas suas menções às prioridades do local, da região, do país; à sensibilização a seus apelos e problemas; à participação dos movimentos sociais; à ação cidadã das Universidades e a efetiva difusão dos saberes nela desenvolvidos, bem como o pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas; e, por fim, também remete ao trabalho social que visa à transformação social (Freire, 2019a).

Tomando como base legal, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, o seu art. 207, *caput*, afirma que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Em

complemento, o art. 213, parágrafo 2º, estabelece que “as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação, realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica, poderão receber apoio financeiro do Poder Público” (CRFB/88, art. 213, § 2º) (Brasil, 1988).

Gadotti (2017) chama atenção para duas vertentes de extensão universitárias, que na prática, têm se confrontado: uma, mais assistencialista e outra, não assistencialista. A primeira, se direciona da universidade para a sociedade e, a segunda, entende a extensão como comunicação de saberes, seguindo a linha de Paulo Freire, que propõe a mudança da palavra extensão para comunicação, já que se evidencia a troca de saberes.

Mazzilli (2011) reforça que a emenda, apresentada pelo Fórum Nacional de Educação na Constituinte à Assembleia Constituinte, foi justamente a incorporação do art. 207, da Constituição, que estabelece a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. A autora concorda com visão de Chauí (2003), que diferencia a universidade enquanto instituição social – que permeia sua razão de ser desde o início de sua existência, e enquanto entidade administrativa, caráter estabelecido pelo modelo neoliberal. Segundo Mazzilli (2011), a pauta proposta por Chauí (2003), para redirecionar os rumos da universidade brasileira, enquanto instituição social, abrange

compreender a autonomia como autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial; colocar-se contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização; diferenciar democratização da educação superior de massificação; revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada *avaliação da produtividade*; e revalorizar a pesquisa (Chauí, 2003, *apud* Mazzilli, 2011, p. 217)

Há que se perseguir sempre a concretização da associação entre ensino, pesquisa e extensão, o que demanda projetos coletivos de trabalho, associando ações acadêmicas e administrativas; práticas de avaliação institucional, abrangendo todo o trabalho realizado pela universidade; modelos de gestão que possibilitem a participação de todos os segmentos no processo de decisão e de avaliação do trabalho acadêmico; corpo docente com sólida formação científica e

pedagógica, organicamente vinculada ao projeto da universidade; e, principalmente, condições materiais para a realização do projeto pretendido (Mazzilli, 2011).

Seguindo com as questões legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 43, inciso VII, determina que uma das finalidades da educação superior é “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996).

A LDB prevê cursos e programas de extensão, abertos a candidatos, pelas instituições de ensino; considera as universidades como instituições pluridisciplinares de formação de profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão; estabelece planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; prevê programação de pesquisas e de atividades de extensão; e dispõe que as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudos (Brasil, 1996).

A LDB de 1996, de acordo com o preceito constitucional de 1988, já citado, também reforçou o princípio de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, entretanto, como aponta Gadotti (2017), a práxis extensionista continuou desvinculada da acadêmica. O que muitas vezes se observa é uma extensão como prestação de serviços, de caráter assistencial ou mercantil.

A Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, tratou do Plano Nacional da Educação (PNE) com duração de dez anos. O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira durante o período mencionado. No que se refere à educação superior, a Meta 23 do PNE estabelece

Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004, e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (Brasil, 2001).

Tal meta tratava de obrigatoriedade exclusiva das Universidades Federais de Ensino Superior para implantar programas de extensão, não incluindo outras instituições superiores, estaduais e particulares.

Vale ressaltar também a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, citando as atividades de extensão, que, somadas ao ensino e à pesquisa, direciona seu foco na sociedade. A mencionada lei estabelece os objetivos dos institutos federais, como descrito na Seção III, Art. 7º, inciso IV:

Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (Brasil, 2008).

A Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou o status do Plano Nacional de Educação (PNE), passando de transitoriedade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para uma exigência constitucional, prevendo periodicidade de dez anos, e “com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação [...]”. (Brasil, 1996, *apud* Mello *et al.*, 2021).

No PNE 2011-2020 (efetivado em 2014-2024), a meta orientou a inclusão de 10% da Extensão no currículo de todos os cursos de graduação no Brasil, tornando-se obrigatoriedade para todas as Instituições de Ensino Superior Brasileira (Mello *et al.*, 2021, p. 13).

A extensão passa, então, a fazer parte dos currículos de todos os cursos de graduação das universidades brasileiras. Ocorre a tão almejada curricularização da extensão. Assim determina a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 anos, que aprovou o Plano Nacional de Educação. A Meta 12, Estratégia 7, prevê:

assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social; [...] (Brasil, 2014).

Seguindo os passos da curricularização, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei Federal nº 13.005,

de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e estabelece um prazo de três anos, a partir de sua homologação, para a implantação da Diretrizes, com previsão de finalização em dezembro de 2022 (CNE, 2018).

Diante da obrigatoriedade exposta, as instituições de ensino devem adotar medidas que incorporem as atividades extensionistas na rotina universitária e a decorrente curricularização da extensão nas matrizes pedagógicas dos cursos de graduação. A partir dessa exigência, as universidades iniciaram vários movimentos que ficaram conhecidos como curricularização da extensão, ampliando a incorporação do que se refere à indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (Mello *et al.*, 2021, p. 14).

Os principais marcos legais que orientam o desenvolvimento das atividades extensionistas nas instituições de ensino superior no Brasil foram aqui contemplados: a Constituição Brasileira de 1988, a LDB de 1996, o Plano Nacional de Extensão Universitária de 2001, a Política Nacional de Extensão de 2012 e o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024. Portanto, a base legal no Brasil é suficiente para a compreensão do conceito de extensão, dos princípios e das diretrizes que orientam o seu desenvolvimento (Brasil, 1996).

A questão que se desvela agora, como uma provocação, direcionada para uma instituição de ensino superior, no caso, para o CEFET-MG seria: diante da oportunidade advinda da obrigatoriedade de inserir a extensão no currículo, qual visão de extensão sustenta essa instituição? Como implementar a curricularização da extensão? Sob qual referencial e perspectiva? Como adequar o que já existe acerca da extensão? Como os docentes percebem a extensão?

2.2 CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS E A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Tomaremos como um dos referenciais teóricos, as reflexões trazidas por Gadotti (2017, p. 1), que propõe pensar a Extensão Universitária a partir de uma perspectiva da Educação Popular. O autor considera que “a curricularização da extensão também questiona o sentido da universidade”.

No seu artigo *“Extensão Universitária: Para quê?”*, Gadotti (2017) faz um breve percurso pela história da extensão no Brasil, frisando alguns projetos que estiveram à frente no contexto educacional brasileiro, enfatizando que a universidade brasileira nasceu tardiamente, na primeira metade do século XX, e que, só a partir dos anos de 1950 e 1960, ela atentou para seu compromisso social, muito por influência dos movimentos sociais. Dentre esses, destacamos: participação da União Nacional dos Estudantes (UNE), com seu projeto UNE Volante; o trabalho de Paulo Freire, criando o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife; o Movimento de Cultura Popular (MCP); o Movimento de Educação de Base (MEB); e o Centro de Cultura Popular de Cultura da UNE. Tais conquistas, advindas dessas lutas sociais, foram ameaçadas pelo golpe militar de 1964, fazendo calar muitas vozes, quando também ocorreu um “golpe contra a Educação Popular”, na fala de Gadotti (2017, p. 1).

A extensão, como a conhecemos atualmente, indissociável do ensino e da pesquisa, só se deu no início da década de 1960, ao surgirem ações de compromisso com as classes populares, alertando-as para a conscientização de seus direitos. A criação do FORPROEX, em novembro de 1987, foi fundamental para o avanço da extensão e, com a Constituição de 1988, no seu art. 207, consagrou-se o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que foi complementado com a Lei Federal nº 9.394 de 1996, no seu art. 43, que estabeleceu a Extensão Universitária como uma das finalidades da universidade, (Gadotti, 2017).

Desde então, duas vertentes de extensão universitária ficaram estabelecidas: de um lado, uma prática assistencialista e extensionista e, de outro, uma menos assistencialista e não extensionista. Podemos interpretar que a assistencialista representa uma via de mão única, cujo saber vai da universidade para a sociedade, sendo, aquela, a única detentora do conhecimento, enquanto a outra vertente propõe um diálogo entre a universidade e a sociedade ou uma troca de saberes. O que está posto é uma via de mão dupla. Gadotti (2017) aponta que a proposta de Paulo Freire, de adotar o termo comunicação ao invés de extensão, segue esse princípio de troca de saberes, que se dá por meio de um diálogo. Corroborando esse pensamento, ele cita Santos-Júnior (2013), que afirma que “mão dupla” significa troca de saberes acadêmico e popular, que tem por consequência não só

a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural, enraizada na realidade. A extensão deve influenciar o ensino e a pesquisa e não ficar isolada deles, da universidade, como um todo, e dos anseios da sociedade, “entrelaçando” saberes e conhecimentos (Santos-Júnior, 2013, p. 38 *apud* Gadotti, 2017, p. 2).

Desse modo, uma nova centralidade da extensão universitária é referenciada, ao mesmo tempo que os marcos da extensão e de seus objetivos foram ampliados com a Política Nacional de Extensão, em 1975, com a inclusão de cursos, serviços, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária com participação docente e discente. Ainda, a Lei Federal nº 9.394 de 1996 reforçou o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, com a criação do FORPROEX, a extensão universitária passou a valorizar o reconhecimento do saber popular e a troca de saberes universidade-sociedade. Tais considerações são apontadas por Gadotti (2017).

Porém, a práxis extensionista não foi vinculada à função acadêmica – no âmbito das universidades, o que não é caracterizado como ensino ou pesquisa, é definido como extensão. Percebe-se que a extensão assume diferentes concepções e práticas, evidenciando a ocorrência de ações de caráter assistencial ou mercantil. O que se observa é um confronto de paradigmas: de um lado, um popular, de outro, um elitista. Ainda há muito o que se avançar para que as práticas emancipadoras tenham maior inserção na realidade social e política brasileira. Várias conquistas, advindas de lutas sociais, das conferências nacionais de educação, do Plano Nacional de Educação estão ameaçadas; bandeiras históricas em relação à universidade, na luta por uma educação emancipadora, estão ressurgindo, tomando a extensão universitária como ponto de partida, para repensar um projeto político-pedagógico da universidade. A curricularização da extensão, em cumprimento a Estratégia 7, da Meta 12, do PNE, é uma oportunidade para se discutir o sentido da universidade para responder de que extensão estamos falando (Gadotti, 2017).

Gadotti (2017, p. 4) aponta um período da trajetória de Paulo Freire como professor de História e Filosofia na Universidade Federal de Pernambuco (1954 a 1964) e cita o Serviço de Extensão Cultural, criado e dirigido por ele, no intuito de redimensionar a Universidade dentro de um projeto popular de educação.

Em 1964, com o golpe militar, Paulo Freire interrompe seus projetos no Brasil, exilando-se no Chile e iniciando um trabalho no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA). A partir de suas atuações e reflexões acerca da extensão, Freire (1983) propõe uma extensão não apenas voltada para fora da universidade, mas voltá-la também para dentro dela, para seu projeto político-pedagógico.

Gadotti (2017) cita vários estudos, iniciados a partir das experiências de Freire, tendo a extensão como objeto de pesquisa. Como exemplo, destaque-se os estudos de Nedison Faria (1982), '*Extensão Universitária: desafio a uma educação conscientizadora*'; de Roberto Mauro Gurgel (1986), '*Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?*'; de Renato Quintino dos Santos (1986), '*Educação e extensão: domesticar ou libertar?*'. Todos esses estudos fazem um traçado da extensão – o primeiro, defende que a extensão, como é praticada, constitui empecilho para uma prática emancipadora; o segundo, estuda as vertentes históricas e os objetivos da extensão no Brasil, destacando três instituições que foram além de uma situação local (o Centro Popular de Cultura - CPC, o Serviço de Extensão Cultural e a Universidade Volante); e o terceiro, procurou mostrar o significado da educação bancária e da extensão invasora, contrastando com a educação problematizadora e a extensão como comunicação, termos referenciados por Paulo Freire. Vale ressaltar que no segundo estudo, o CPC desenvolveu trabalhos de educação de adultos e levantou a possibilidade de organizar a Universidade de Cultura Popular, assim como a Universidade Volante (iniciativa do Departamento Cultural da Federal do Paraná), contribuiu para o surgimento das universidades estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa. Além disso, experiências vultosas de alfabetização de adultos, baseados na metodologia de ensino e aprendizagem de Paulo Freire foram desenvolvidas na Universidade do Recife.

Torna-se imprescindível discorrer acerca da percepção que Paulo Freire faz da palavra extensão, seu significado conceitual e contextual, bem como a proposta de ressignificá-la como comunicação, como intercomunicação dos sujeitos, no lugar de estender algo que sai de um sujeito em direção a outro.

Freire (1983) toma a palavra extensão e enumera seus mais diversos significados, apontando para as relações que se estabelecem ao associá-la, a

saber: transmissão; sujeito ativo, aquele que estende; conteúdo que é escolhido por quem estende; recipiente advindo do conteúdo; entrega de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”; messianismo por parte de quem estende; superioridade do conteúdo de quem entrega; inferioridade daqueles que recebem; mecanicismo na ação de quem estende e invasão cultural, por meio do conteúdo levado, refletindo a visão do mundo daqueles que levam, sobrepondo ao daqueles que passivamente recebem.

O autor também pontua que, “em seu campo associativo, o termo extensão tem relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc.”. Considerando os significados encontrados para o termo extensão, Freire (1983) vai além dessas interpretações e propõe um contraponto à visão usual do termo extensão, a fim de dar voz aos sujeitos, como seres possíveis de transformar o mundo e fazer um movimento contrário àquele de pacificamente receber algo “ofertado”, preferindo o termo comunicação, para referendar a troca de saberes (Freire, 1983 p. 13).

Para Freire (1983, p. 13), “a extensão é educativa, que deve ser sustentada em um quefazer, educativo libertador”. Espera-se que o sujeito problematize uma situação concreta, objetiva e real, a fim de que, captando-a criticamente, atue, também criticamente, sobre ela.

Em acréscimo, Freire (1983) define que

“educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a sede do saber, até a sede da ignorância, para salvar, com esse saber, os que habitam nesta”. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 1983, p. 15).

Como podemos interpretar, os sujeitos, todos eles, sabem algo e podem trocar conhecimentos, experiências, vivências e apreensões do mundo em que habitam e das possibilidades de transformação nele existentes.

Não se trata de uma via de mão única e sim de

uma comunicação de saberes, uma comunicação que se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento? Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo (Gadotti, 2017, p. 2).

Nesse contexto, Freire (1983) propõe a substituição do conceito de extensão para o de comunicação, por considerar o homem um ser de relações, desafiado pela natureza, que a transforma com seu trabalho e constitui seu mundo. Ele enfatiza o mundo da comunicabilidade como marca do ser humano e acrescenta a intersubjetividade e a intercomunicação como sendo características primordiais do homem, ser cultural e histórico.

Para além das três relações constitutivas do conhecimento, a gnosiológica, a lógica e a histórica, Freire (1983) resgata ideia de Nicol (1965), que incorpora a essas condições, a relação dialógica, tão fundamental para o conhecimento, visto que o mundo humano é o mundo da comunicação (Nicol, 1965, *apud* Freire, 1983, p. 40). Comunicação essa, que implica reciprocidade, em sujeitos pensantes, que não pensam sozinhos, e, sim, em coparticipação com outros sujeitos (Freire, 1983).

Na mesma linha de raciocínio, Freire (1983, p. 45) afirma existir um “pensamos”, que antecede o “penso”, e que o estabelece e alerta para a não existência de sujeitos passivos em uma comunicação. O comunicar, comunicando-se, é um diálogo, assim como o diálogo é comunicativo, caso contrário, teríamos uma educação fundamentada no ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. A esse tipo de educação, Freire (2019b) conferiu o termo “educação bancária”, na qual

a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 2019b, p. 80).

Ressalta-se, assim, mais uma vez, a importância de se considerar a educação e o conhecimento como um processo de busca. O que se pretende é

justamente o desenvolvimento de uma consciência crítica que teria como resultado a inserção no mundo, como transformadores, como sujeitos. Essa troca se dá por meio de um “encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”, atentando para uma relação que seja gnosiológica, portanto, dialógica e comunicativa, como nos aponta Freire (1983, p. 46).

O autor frisa a importância de se atentar para o aspecto humanista, de caráter científico, concreto, não abstrato, referenciado pela ciência e não pela doxa². Por esse humanismo compreende-se a concretude não alienável do sujeito e não o que se idealiza dele; refere à rejeição de toda forma de manipulação, ao contradizer sua libertação; também diz respeito à ação transformadora das estruturas em que o homem se encontra “coisificado” ou quase isso; e, ainda, a crença crítica em que o homem pode fazer e refazer as coisas e transformar o mundo e, portanto, “os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo, em busca do ser mais” (Freire, 1983, p. 50).

Toda essa reflexão de Freire (1983), nos convoca a trocar o conceito de extensão para o de comunicação, pautada no diálogo e na troca de saberes e na consciência crítica; a pensar na educação como uma interação dialética com a realidade, como um processo de constante libertação do homem, que não aceita o homem isolado do mundo e nem o mundo sem o homem. Conclui-se que “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, ao qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (Freire, 1983, p. 52).

Uma educação para ser humanista, deve ser libertadora, o que se dá na medida em que o homem toma consciência das suas ações e do seu trabalho. De acordo com Freire (1983), essa tomada de consciência se dá no nível social e nas estruturas sociais. A história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela eles vão se fazendo, envolvendo um jogo dialético, cujas relações homem-mundo devem constituir o ponto de partida das reflexões sobre o que fazer. Baseado nesse pensamento, a conscientização, dada em uma práxis concreta, não é neutra, assim

² Entendemos por esse termo o sistema ou conjunto de juízos que uma sociedade elabora em um determinado momento histórico supondo tratar-se de uma verdade óbvia ou evidência natural, mas que para a filosofia não passa de crença ingênua, a ser superada para a obtenção do verdadeiro conhecimento. Dicionário Oxford Languages. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/ ano>. Acesso em: 21 nov. 2021.

como a educação também jamais pode ser neutra. Acredita-se que a educação deve ser verdadeiramente gnosiológica, não permanecendo no domínio da “doxa”, caso contrário, seria mera repetição de textos lidos e não sabidos e, na verdade, o que se almeja é o encontro em que se busca o conhecimento e não em que ele é transmitido.

Daí, Freire (1983, p. 55) aponta para a necessidade de se ampliar o diálogo a outros sujeitos cognoscentes, evidenciando assim um quefazer, que é um permanente ato cognoscitivo. Reflete também duas concepções de educação: uma, “assistencialista”, rígida, dogmática e autoritária, que anestesia os educandos, e outra, gnosiológica, móvel, crítica, que os desafia a pensar corretamente e não a memorizar. A primeira concepção, é considerada instrumento de dominação e a segunda, busca constante de libertação.

Freire (1983) completa:

Pois bem, se a educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer ela é necessariamente, em consequência, um quefazer problematizador. A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado (Freire, 1983, p. 56).

Essa problematização implica em um retorno crítico à ação, sendo também a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, para atuar melhor, com os demais sujeitos, dentro de uma realidade. Na visão de Freire (1983)

o que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores” (Freire, 1983, p. 57).

Problematizar o mundo, para o homem, é fazer um convite para que ele admire, criticamente, suas ações, e a de outros, sobre o mundo, afirma Freire (1983). A defesa de uma educação gnosiológica e, conseqüentemente, dialógica perpassa pela busca de um conteúdo programático, embasado em um conhecimento prévio da visão de mundo, dos níveis de percepção e das aspirações

dos educandos. É a partir desse conhecimento que se pode organizar um conteúdo programático da educação, encerrando em temas que educandos e educadores exercerão a cognoscibilidade. A esse conhecimento prévio, contendo “temas geradores”, implica na pesquisa, exigindo uma metodologia que se pretende dialógico-problematizadora e conscientizadora (Freire, 1983, p. 63).

Em acréscimo, Freire (1983, p. 63) revela que o conteúdo do quefazer educativo nasce dos educandos e de suas relações com o mundo. Apreendido um tema gerador, outros virão com a transformação sofrida pela percepção da realidade – na medida em que esse mundo vai se desvelando, outras temáticas vão surgindo. Por exemplo, as etapas de codificação dos temas que devem constituir o programa como uma estrutura. As codificações temáticas são representações de situações existenciais, que representam cenas que, aparentemente, se encontram dissociadas de um trabalho técnico e que, não obstante, têm relações com ele etc.

Diante de uma codificação pedagógica, os interlocutores se direcionam, buscando, dialogicamente, a compreensão significativa de seu significado. Algumas peculiaridades da codificação pedagógica: o núcleo de seu significado é expresso por um número plural de informações; implica na descodificação que se realiza dialogicamente entre educando-educador e educador-educando; existe comunicação verdadeira, uma intercomunicação. “A descodificação, como um ato cognoscitivo, possibilita o sujeito a “admirar” a sua não-admiração ou sua admiração anterior” (Freire, 1983, p. 63). Parece que o sujeito percebe a situação de forma reflexiva e faz uma elaboração acerca dela, para, daí, por meio da compreensão de tal vivência e tomada de consciência, se reconhecer como ser transformador.

Freire (1983) divide a descodificação em quatro etapas ou momentos: inicialmente, há um momento que é o do silêncio, posteriormente, vem um primeiro momento em que os educandos começam a descrever os elementos da codificação ou partes de um todo; no segundo momento, o sujeito se comporta, percebendo a realidade de dentro; no terceiro momento, o sujeito, com outros sujeitos, volta à admiração anterior, em que envolve a situação em sua totalidade; e o quarto momento, em que o sujeito realiza a análise crítica do que a codificação representa e como expressa a realidade.

Cabe aqui uma tentativa de se fazer uma releitura do que seria a metodologia aplicada na codificação dos temas geradores e sua descodificação, baseados na

comunicação dialógica. A proposta é que o sujeito avalie sua situação existencial, concreta, real e presente, como um problema que o desafia e exige uma resposta, não apenas intelectual, mas no nível da ação. Frente a um universo de temas, que se tornam presentes na maneira de se pensar o mundo, de enfrentá-lo, aí se encontram os temas geradores, ou seja, o que se pesquisa é a atuação do homem sobre a realidade, ou a sua própria práxis. No processo da descodificação, os indivíduos, ao exteriorizarem a temática, explicitam sua consciência real e, a partir de uma tomada de consciência de uma práxis já estabelecida, revela-se a possibilidade de se pensar criticamente sobre ela e, assim, transformá-la. O sujeito é “convidado” a se distanciar do seu modo de fazer para “admirar” e daí, após refletir sobre isso, haver uma transformação (Freire, 1983, p. 63).

Esses quatro momentos da descodificação, nem sempre estanques conforme a rigidez da classificação, formam parte do processo da conscientização, cujo resultado possibilita ao homem uma interposição crítica da realidade. O que Freire (1983) propõe é acentuar os princípios e a fundamentação de uma educação que seja prática da liberdade. Ele convoca e provoca os educadores a crer no homem simples, no povo, no educando, e comungar com eles, e com eles pronunciar o mundo – pois, assim, será formado um educador adepto às transformações radicais.

Retomemos, então, à exposição anterior, que tratava da curricularização da extensão. A Educação Popular, proposta por Freire, entrou na universidade, em um primeiro momento, no campo prático, pela extensão, conforme opinião de Fávero, (1996, *apud* Gadotti, 2017, p. 6).

Gadotti faz menção a algumas instituições que estiveram à frente, incorporando as assessorias aos movimentos populares, por exemplo, a Faculdade de Educação da UFC, no Nordeste; a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijuí (RS), criada em 1957.

No campo teórico, a educação popular entrou para a universidade pela pós-graduação, a partir dos anos 1970, com as pesquisas do histórico dos movimentos populares como base para dissertações e teses. Ainda no campo prático foram citadas a Universidade Federal do Pará – UFPA, associando cursos, faculdades, centros de estudo oficiais a questões e classes populares como a pedagogia da terra, a educação do campo etc., com extensão a grupos e comunidades

tradicionais, como povos quilombolas, indígenas etc., que, por meio da pró-reitoria de pesquisa, abriu espaços para o popular”; e também a Universidade de Uberlândia, a PROEX (Pró-reitoria de Extensão), que respondia por atividades populares e publicações em uma revista de Educação Popular (Gadotti, 2017, p. 7).

Gadotti (2017) reitera que Paulo Freire muito contribuiu para o movimento da Educação Popular, salientando que

são particularmente pertinentes para a Educação Popular alguns de seus princípios político-pedagógicos: a) teorizar a prática para transformá-la; b) reconhecer a legitimidade do saber popular; c) a pesquisa participante; d) a harmonização e interconexão entre o formal e não-formal; e) combinar trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, a conscientização, o diálogo e a transformação (Gadotti, 2017, p. 7).

Ressalte-se a importância da Universidade Popular como um projeto que incentive o pensamento crítico e reflexivo, que vincule as lutas acadêmicas às lutas populares, que priorize a democratização do conhecimento, começando na Extensão Universitária, concebida a partir do paradigma da Educação Popular. Em contribuição a esse projeto, “Paulo Freire, enquanto Secretário de Educação em São Paulo (1989-1991), instituiu a educação popular como política pública com propostas e projetos como o MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo), inspirando até hoje o grande movimento por uma Política Nacional de Educação Popular” (Gadotti, 2017, p. 7).

A Educação Popular segue a trajetória dos movimentos sociais que lutam por moradia, pelo acesso à terra, pelos direitos humanos, pelas questões de gênero, étnicas, raciais, sexual, dentre outras. A universidade pautada na Educação Popular traduz aquilo que ela faz e diz com relação ao poder, contudo, Fernandes (1960, p. 163), defensor da universidade pública com características populares, afirma que

democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo os padrões elitistas e o privilégio social. O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais (Fernandes, 1960, p. 163, *apud* Gadotti, 2017, p. 7).

Gadotti (2017) faz referência aos primeiros movimentos surgidos no século 19, questionando o elitismo da universidade e exigindo sua democratização. Em 1918, na América Latina, destaca-se o movimento estudantil de Córdoba, que

propunha uma extensão universitária processual, comprometida com mudanças sociais, enfatizando a relação entre a universidade, a sociedade e o povo, fortalecendo a função social da sociedade. Tal movimento, que Mazzilli (2021) considerou reformista, teve como consequência a consagração da extensão como função da universidade, o que ocorreu a partir dos anos 1920 e 1930, na legislação universitária de quase todos os países.

No Brasil, os movimentos populares seguem lutando pela educação como direitos e não como mercadoria e serviços. Dentre eles, Gadotti (2017, p. 8) cita o Movimento pela Universidade Popular (MUP); as lutas por universidades populares, como a Escola Nacional Florestan Fernandes; o centro de educação e formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Guararema (SP); e o Instituto Universidade Popular (UNIPOP), de Belém, que nasceu, em 1991, decorrente da mobilização de entidades e movimentos sociais comprometidos com a teologia da libertação, como espaço plural de formação de lideranças populares.

O autor segue focando na importância de se pensar em uma universidade de todos, onde os filhos do povo não seriam excluídos; na qual se mantenha a luta para que ela deixe de ser elitista e autoritária, atentando para que aqueles que a ela tenham acesso, também lá permaneçam. O foco seria na excelência para todas as pessoas que ingressem na universidade, descartando a ideia de massificação e preparação de sujeitos despolitizados, que serviriam ao mercado de trabalho (Gadotti, 2017).

Diante de tudo isso exposto, por que curricularizar a extensão universitária? Na visão de Gadotti, 2017, p. 8), há que se enfatizar a importância de não se compreender a extensão de maneira isolada, como um apêndice, mas como parte indissociável do ensino e da pesquisa, nas práticas pedagógicas de todo currículo, considerando a integralidade como aspecto fundamental na extensão universitária.

A perspectiva curricular emancipatória, citada pelo autor, vai além do currículo por projetos; “propõe-se construir o currículo a partir do que as comunidades vivem, do que as pessoas já sabem, do que é significativo para elas, nas suas diferentes identidades”. Isso foi definido no FORPROEX na "Carta de São Bernardo", (FORPROEX, 2016).

O mesmo documento "defende de forma intransigente a necessidade de manutenção e ampliação das ações de extensão que valorizam e apoiam as

afirmações das identidades raciais, sociais, de gênero e de território, das populações vulneráveis" (FORPROEX, 2016, p. 1).

Gadotti (2017) chama atenção para a importância de se construir a curricularização, com metodologia de programas e projetos, fundamentada em uma teoria que pressupõe a interdisciplinaridade; a aprendizagem significativa, como defende Ausubel, educador norte-americano que afirma que o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; a autonomia, a avaliação formativa e a “dodiscência” (Paulo Freire, 1983).

A avaliação formativa é um dos temas chave da curricularização da extensão e fez parte das discussões do XVI Encontro Nacional do FORPROEX, do ano 2000, realizado em João Pessoa, no qual foram definidos alguns pressupostos da avaliação da extensão. São eles:

demonstrar a qualidade do que se produz na extensão; abranger todas as ações da extensão: programas, projetos, eventos, cursos, produções acadêmicas e prestações de serviço; propiciar a credibilidade do que a extensão produz, no contexto interno e externo; ser contínua, processando-se no decorrer das atividades; ser qualitativa e quantitativa, realizada pela comunidade universitária e pela sociedade; ter seus resultados considerados no planejamento e na tomada de decisão das IES nas áreas de ensino, extensão e pesquisa. Sugeriram-se também algumas etapas/fases de hierarquização no processo de avaliação: “avaliação diagnóstica”; “avaliação de desempenho político institucional”; “avaliação de programas/projetos”; “avaliação de impacto” (FORPROEX, 2000, p.14).

Gadotti (2017) chama atenção para as Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) que seguem conquistando avanços na Extensão e na Educação Popular. As ICES possuem um fórum, criado em 2000 – o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior (FOREXT), que discute as práticas e as políticas de extensão, sua organização, gestão e avaliação.

As ICES têm, em sua história, “uma trajetória de experiências voltadas à Educação Popular, marcadas profundamente pela atuação de docentes e discentes junto aos movimentos populares e pelo seu envolvimento e compromisso junto a segmentos da Igreja com a população pauperizada e excluída [...]. Nesse sentido, a extensão é uma atividade-fim da ICES, que envolve uma ação pedagógica e cultural, que amplia a visão de mundo da comunidade acadêmica e apresenta a realidade além-muros, para que a aprendizagem seja mais criativa e atraente nas cadeiras curriculares. Também contribui para a formação de profissionais cidadãos,

tecnicamente competentes e comprometidos com uma sociedade mais justa e fraterna” (Gadotti, 2017, p. 10).

“Curricularizar a extensão vai obrigar a universidade a repensar suas concepções e práticas de extensão, o currículo e a própria universidade”, afirma Gadotti (2017, p. 10). Existem concepções opostas de universidade e de currículo, uma, mais voltada para o mercado de trabalho, e outra, mais voltada para a cidadania. Uma, vê a universidade como prestadora de serviço ou de certificação para o trabalho, e a outra é voltada para a educação como um bem público. Uma, tem uma visão mercantil, “bancária”, a outra, uma visão pública, problematizadora, emancipatória.

Gadotti (2017, p. 13) sustenta a importância de se traduzir as diretrizes do PNE, acerca da curricularização, para uma visão popular de educação, o que implica em “avançar a partir de pressupostos político-pedagógicos de construção de uma universidade voltada para as necessidades da maioria da população”. Em consenso, Mazzilli (2021) aponta que esse era o pensamento que permeava os movimentos sociais, como o de Córdoba, já citado anteriormente, que propunha incorporar às funções da universidade e da extensão universitária, compreendida como instrumento que levasse à sociedade um saber que até então era detido apenas por aqueles que a frequentavam.

Vários intelectuais e pensadores lutaram e militaram para que a educação brasileira tomasse outro rumo, pautado na aproximação entre a universidade e a sociedade. Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Marilena Chauí, Paulo Freire, Maurício Tragtenberg, Maria de Lurdes Fávero, Rubem Alves e Milton Santos são alguns deles – seus estudos e pensamentos serviram para desenvolver termos, temas e conceitos, que se tornaram referências para se refletir acerca da universidade e da extensão universitária que queremos, a partir da proposta de educação popular (Gadotti, 2017).

Gadotti (2017) menciona Paulo Freire, que trata da leitura da realidade, do mundo e dos problemas concretos como um “todo”; Karel Kosic (1976), por tratar do tema da “totalidade”; Pichon Riviere (1988), que cunhou o conceito de “complementaridade”; além de Morin (2000), com o conceito de “complexidade”; e Boaventura Souza Santos (2004), que fez conhecer o conceito de “ecologia dos

saberes”. Dentre todos, Paulo Freire é uma referência para refletir, pensar, pesquisar a universidade em uma perspectiva de educação popular.

Gadotti (2017, p. 12) faz provocação acerca de “que ações de extensão universitária são consideradas para fins de creditação curricular? E “como cadastrar uma ação de Extensão?” O próprio autor completa, dizendo que os campos de atuação da Extensão Universitária são imensos e diversos (ciências exatas, humanas, biológicas, ciências da Terra etc. Pode-se atuar nos mais variados campos: formação, cultura, meio ambiente, construção do conhecimento interdisciplinar, na qualificação profissional, na EJA, na transferência de tecnologia, no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, em inovação, desenvolvimento institucional e novas tecnologias, práticas cidadãs em ambientes escolares, estágios e iniciação científica, criação de laboratórios e observatórios, desenvolvimento local rural). A criação dos projetos de Extensão, as Áreas temáticas, as Linhas da Extensão, as Modalidades das Atividades de Extensão, os Eventos e a Prestação de Serviço também constituem um extenso leque de atuação. Todas as opções mencionadas devem prever a participação social e devem ser sempre integradas e integradoras.

As possibilidades são muitas e os desafios também e, como resposta a eles, faz-se necessário conhecer o entorno da universidade e saber como vive o povo brasileiro, pois é “a realidade, o mundo, o nosso primeiro educador” (Gadotti, 2017, p. 14).

Acrescentamos à essa reflexão, acerca da curricularização, as contribuições de Imperatore (2016), com relação aos desafios da Extensão, alinhada às demandas sociais e à reconfiguração curricular. São eles:

- Demolição dos muros, do isolamento da educação e da universidade; a intermediação com a realidade, a articulação entre teoria-prática, o respeito e valorização à diversidade de sujeitos e práticas;
- Perspectiva Interdisciplinar – integração de saberes (rejeição do cientificismo excludente) e a deposição do distanciamento entre disciplinas, conjugando o ético, o estético, o religioso, o político, o econômico e o social;
- Redefinição de universidade e, por consequência, de projetos de curso, a partir de critérios epistemológico-pedagógicos e não de definições político-administrativas meramente instrumentais;
- Concepção de currículo a partir de atividades acadêmicas de ensino-pesquisa-extensão (para além de conteúdos/disciplinas justapostos), que possibilitem trajetórias de formação diferenciadas e articuladas,

segmentadas em núcleo “duro”/específico, núcleo de formação geral/complementar e programas e projetos de Extensão;

- A valorização dos núcleos de governança na universidade, com ênfase nos colegiados de curso e núcleos docentes estruturantes – NDEs. (Imperatore, 2016, p. 8).

A autora também propõe a não cumplicidade da subversão da Extensão, adotando soluções simplistas, reducionistas e superficiais. Imperatore (2016) afirma que,

para além de novos arranjos didático-metodológicos, a discussão é epistemológica, com vistas à construção de projetos sistêmicos, coesos e coerentes que deem conta das novas linguagens, imagens, lógicas, conceitos, experiências intersubjetivas, habilidades e competências cognitivas – convergência dos saberes necessária à institucionalização de uma nova mentalidade pedagógica, necessária ao atendimento das exigências da sociedade. Daí concluir-se que o ponto de partida para a implementação dos 10% de Programas e Projetos integrados ao currículo, não é a discussão de uma nova segmentação do currículo mantida a segregação de disciplinas, as unidades administrativas, as diretrizes político institucionais, mas a retomada da reflexão acerca dos diferentes saberes, sob a perspectiva da interdisciplinaridade e da deposição da “babelização” do conhecimento que, segundo Paviani (2014), encontra-se em curso nas universidades (Imperatore, 2016, p. 8).

Como podemos perceber, o desafio acerca da integralização de, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos nos cursos de graduação, por meio de programas e projetos de Extensão, está posto e convoca os sujeitos das instituições de ensino a repensarem suas concepções e práticas extensionistas.

Mello *et al.* (2021), ao tratarem da Concepção e Prática das Diretrizes da Extensão, reforçam os arts. 5º e 6º da Resolução Federal nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Abaixo, os pontos destacados por eles, conforme o que foi estabelecido na referida Resolução:

- a) a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos [...].
- b) a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos [...].
- c) a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos [...].
- d) a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural científico e tecnológico.
- e) a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável.

- f) o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, [...].
- g) a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena.
- h) a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa.
- i) incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, [...]
- j) o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação.
- k) a atuação na produção e na construção de conhecimentos atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável com a realidade brasileira (Mello *et al.*, 2021, p. 21).

Ressaltamos que, antes da Resolução Federal nº 7 (CNE, 2018), o FORPROEX já orientava as diretrizes que deveriam nortear a implementação das ações de Extensão Universitária, quais sejam: interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e impacto e transformação social.

Dessas diretrizes, é de fundamental importância a que trata da interação dialógica entre instituição de ensino, estudantes e a sociedade, nas atividades extensionistas. Para tanto, no FORPROEX de 2006, foram definidas as seguintes áreas temáticas de atuação, que abrangem um compromisso social da instituição: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho (Mello *et al.*, 2021, p. 26).

Além das áreas temáticas, o FORPROEX (2006) definiu as linhas orientadoras da Extensão, perfazendo um total de 53. Seguindo as denominações, são apresentadas modalidades das atividades de extensão, da seguinte forma: I- programas (conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, executado a médio e longo prazo); II- projetos (ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado); III- cursos e oficinas (ação pedagógica de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, com carga horária mínima de 8 horas); IV- eventos (ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela universidade); e V- prestação de

serviços (realização de trabalho oferecido pela IES ou contratado por terceiros – comunidade, empresa, órgão público etc. A prestação de serviços se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem) (Mello *et al.*, 2021, p. 39).

No próximo item, 2.3, apresentaremos o campo pesquisado – o CEFET-MG – uma instituição educacional pública, gratuita e centenária. Faremos um percurso pela sua história, desde a sua criação até a atualidade e focaremos nas ações extensionistas desenvolvidas na Instituição.

2.3 CEFET-MG: SUA HISTÓRIA COMO INSTITUIÇÃO DE OFERTA DA EPT E DA EXTENSÃO

O campo de pesquisa deste trabalho trata-se de uma instituição pública, gratuita, centenária, que foi inserida no cenário educacional brasileiro no início do século XX, na cidade de Belo Horizonte, se estendendo, ao longo dos anos, a outros municípios do estado de Minas Gerais (Brasil, 1909).

O CEFET-MG foi criado em 1909, pelo governo do então presidente do Brasil, Nilo Peçanha, como Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, com base no Decreto Federal nº 7.566, de 23/09/1909. Esse Decreto previa a criação de mais dezoito Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada capital das unidades da federação. A Instituição começou a funcionar em 1910, em Belo Horizonte, na capital de Minas Gerais (Brasil, 1909).

As Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas para o ensino profissional, primário e gratuito. Vinte anos após a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, foi inserida na agenda do Governo Federal a formação do trabalhador nacional – republicano, urbano e industrial –, como relata Pedrosa (2020):

Mas, as Escolas de Aprendizes Artífices já nasceram defasadas, mesmo estando localizadas nas capitais e tendo como justificativa legal a necessidade de formação do trabalhador urbano e a integração social do proletariado. O decreto continha expressões cunhadas por Marx e por Darwin no século XIX, o “argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência. Apesar de situadas nas capitais, as dezenove escolas que expressavam a primeira atenção republicana ao trabalho e ao trabalhador nacional não

constituíam uma rede nacional, prevalecendo a desintegração e a falta de padrões no tocante aos cursos, aos métodos e aos materiais de ensino. Além disso, as escolas operavam em escala artesanal, tinham uma abrangência local ou regional, uma ênfase mais na moral do trabalho do que na formação técnica e seu público ainda era de crianças pobres e desvalidas (Pedrosa, 2020, p. 253).

O que percebemos é o distanciamento de uma educação direcionada à classe menos favorecida, de uma educação ofertada para uma elite. Pedrosa (2020) ressalta que no ano de 1921 foi reconhecida essa defasagem das Escolas de Aprendizes Artífices, ao criar o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, cujas propostas incluíam a modernização, racionalização e padronização dos currículos e edificações, adequadas ao ensino da técnica, bem como a industrialização das escolas, que permitiriam o treino das técnicas de trabalho aprendidas e, ao mesmo tempo, constituiriam uma fonte de renda para os alunos pobres, no intuito de conter a evasão escolar. Tais propostas já “sinalizavam para a urgência de instituições de Educação Profissional (EP), capazes de atuarem com eficiência na formação do trabalhador industrial e urbano” (Pedrosa, 2020, p. 255).

Esse movimento foi o prenúncio para os acontecimentos dos anos 1930 e 1940 – no primeiro ano dessa década, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) e o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico foi transformado em Inspetoria de Ensino Profissional Técnico, ligada a esse Ministério. Foi uma época em que um grupo de intelectuais lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha o objetivo de elaborar um programa de política educacional amplo e integrado. Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho foram responsáveis por redigir o documento. Pedrosa (2020) afirma que

Nesse período, no âmbito do Governo Federal, houve significativa movimentação que visava à constituição e instituição de novo ensino industrial. O ano de 1934 guarda dois marcos desse processo: a promulgação da Constituição Federal, cuja peculiaridade uniformizadora deliberou à União a responsabilidade de delinear as diretrizes educacionais para todo o território nacional e a nomeação, pelo ministro Gustavo Capanema, de uma comissão para a reorganização do ensino industrial. O trabalho dessa comissão culminou em 1942 com o início de funcionamento do SENAI e das Escolas Técnicas Federais (Pedrosa, 2020, p. 255).

O ensino industrial, a partir de então, começa a expandir aceleradamente, seguindo a conjuntura internacional e um crescimento econômico nacional dela

decorrente. Pedrosa (2020, p. 255) recorda que “o crescimento econômico, industrial e urbano exigiu a formação de nova cultura empresarial e de novo tipo de trabalhador: especializado, disciplinado e apto à gerência”. Dando continuidade a essa expansão, Getúlio Vargas promulgou o Decreto-Lei Federal nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criava o SENAI e o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que criava a rede de escolas técnicas federais (Brasil, 1942a, 1942b).

Atendendo a esses decretos, coube à Confederação Nacional da Indústria (CNI), à gestão do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e ao MESP, a responsabilidade pelas escolas técnicas. Estabelece-se, assim, a definição de um novo tipo de EP, que prioriza o ensino industrial, envolvendo novas instituições de ensino, novo tipo de público, que seleciona o psicotécnico e não mais os pobres e desvalidos, e nova didática – as séries metódicas. Essas ações representavam mudança do *telos* do ensino profissional, destinado, agora, à preparação de trabalhadores e técnicos para o mercado de trabalho e não apenas aos pobres, órfãos e desvalidos. Nesse contexto social e econômico, os filhos dos trabalhadores precisariam de mais capacitação, para responder a um mercado de trabalho que exigia mão-de-obra mais especializada (Pedrosa, 2020).

Posteriormente, a partir da Lei Federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que estabelece a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e do Decreto n. 796, de 27 de agosto de 1969, a Instituição é transformada em Escola Técnica Federal de Minas Gerais.

Em 1978, em conformidade com a Lei Federal nº 6.545, de 30 de junho de 1978, a Escola Técnica Federal de Minas Gerais foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – instituição federal de ensino superior pública –, passando a ter como objetivos a realização de pesquisas na área técnica industrial e a oferta de cursos técnicos industriais; de graduação e de pós-graduação, para a formação de profissionais em engenharia industrial e de tecnólogos; de licenciatura plena e curta, para as disciplinas especializadas do então denominado 2º grau; além de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização na área técnica industrial.

Em 1987, foi implantada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), na cidade de Leopoldina. As demais foram implantadas nos seguintes anos

e cidades mineiras: 1992, em Araxá; 1994, em Divinópolis; 2006, em Timóteo; 2006, em Varginha; 2007, em Nepomuceno; 2010, em Curvelo; e 2012, em Contagem.

Ressaltamos que no ano de 2008 foi decretada a Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cuja composição engloba os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o Colégio Pedro II (CPII), 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (Brasil, 2008).

Importante salientar que

o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (CONIF), com o apoio da SETEC/MEC, incentivou a proposição do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT), em função da necessidade de aperfeiçoar as práticas educativas e a gestão escolar vinculadas à EPT, em articulação com a demanda por qualificação de profissionais da rede, mas também abrindo possibilidades de formação qualificada ao público em geral, aproveitando a grande capilaridade de atuação territorial da RFEPCT para otimizar a oferta das vagas do Programa (IFES, 2022).

Atualmente, o CEFET-MG oferece ao seu aluno uma formação acadêmica completa, verticalizada, incluindo vários níveis da EPT, como o Ensino Médio Técnico nas modalidades integrada, com concomitância externa e subsequente; de graduação tecnológica; de mestrado e de doutorado. Estudantes de todos os níveis integram grupos de pesquisas, compartilham conhecimentos e são orientados por um corpo docente que atua em todas as camadas de ensino (CEFET-MG, 2022a).

Segundo o portal do CEFET-MG, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) engloba vinte e um (21), cursos distribuídos nos diversos campi do estado; a Graduação, vinte e um (21), também presentes nos campi do estado; o Mestrado engloba quinze (15) Programas de Pós-Graduação *strictu sensu*; e o Doutorado, quatro (4). O Programa de Pós-Graduação *lato sensu* é constituído por um conjunto variado de cursos de especialização, em diferentes áreas do conhecimento e distribuídos em todos os campi da Instituição, e são abertos ao público geral (CEFET-MG, 2022a).

Como o foco da pesquisa é a extensão, cabe ressaltar a Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário (DEDC), no CEFET-MG, que integra, junto a outras diretorias, a administração central da Instituição. Segundo informações que constam no portal do CEFET-MG, a DEDC tem como objetivo promover a interlocução entre o ensino e a pesquisa, atentando para as demandas da sociedade; visa estabelecer relações sociais e culturais com vários segmentos e reiterar o compromisso social pautado na formação integral dos estudantes e no diálogo com a sociedade. Para atender a esses propósitos, a diretoria coordena e fomenta ações de extensão e desenvolvimento comunitário; arte e cultura; desenvolvimento profissional e de carreiras para estudantes e egressos; empreendedorismo e inovação tecnológica, tendo como foco o compromisso social do Centro, enquanto instituição pública, que se pretende inclusiva, democrática e propulsora do desenvolvimento social (CEFET-MG, 2022b).

Essa diretoria é composta das seguintes unidades e seus respectivos propósitos:

- Coordenação de Arte e Cultura (ARTC) - responsável por implementar a política de arte e cultura da Instituição, bem como por planejar, desenvolver, coordenar, orientar, supervisionar, acompanhar e avaliar a execução das atividades artístico-culturais no âmbito do CEFET-MG;
- Coordenação de Desenvolvimento Comunitário (CDCO) é a unidade responsável por implementar de extensão da instituição, bem como por planejar, desenvolver, coordenar, orientar, supervisionar, acompanhar e avaliar a execução das atividades voltadas ao desenvolvimento comunitário;
- Coordenação de Desenvolvimento de Carreiras (CDCA) – responsável por implementar a política institucional de relação entre discentes e o mundo do trabalho, bem como planejar, desenvolver, coordenar, orientar, supervisionar, acompanhar e avaliar a execução das atividades relativas a estágios, integração, desenvolvimento e orientação profissional dos discentes e acompanhamento dos egressos da Instituição;
- Coordenação de Inovação e Empreendedorismo (CIE) - responsável por implementar a política institucional inovação tecnológica e de empreendedorismo da Instituição, bem como por planejar, desenvolver, fomentar, coordenar, orientar, supervisionar, acompanhar e avaliar a execução das atividades voltadas à proteção intelectual, transferência de tecnologia, difusão do, e apoio ao empreendedorismo. As áreas que integram a CIE são: Núcleo de Empresas Juniores, Nascente Incubadora de Negócios de Impacto de Base Tecnológica, Núcleo de Proteção Intelectual e Transferência Tecnológica e Oficina de Ideias (CEFET-MG, 2022b).

A DEDC também ressalta as diversas ações de extensão fomentadas pela diretoria nos últimos anos – baseado nos dados disponíveis, fizemos um recorte dos

resultados entre os anos 2019 e 2022. Ao pesquisarmos e analisarmos acerca dos editais e das portarias aprovadas para projetos, cursos, eventos, programas, implementação de oficinas, equipes de competição, ações de fomento ao desenvolvimento de carreiras, iniciação tecnológica, empreendedorismo, grupos de arte e cultura e prestação de serviços das práticas extensionistas, nos vários *campi*, observamos que no ano 2020 foram finalizados vinte e dois (22) editais de fomento; no ano de 2021, foram finalizados dez (10) editais, e, em 2022, encontrava-se vigente um edital já aprovado e encaminhado (CEFET-MG, 2022b).

Cada um dos editais engloba várias ações, abrangendo os mais diversificados temas e áreas. Nota-se um salto significativo na aprovação dos projetos, nas suas formas de atuação e uma crescente participação dos discentes, desde que “foram formalmente definidas pela aprovação das Normas Gerais para Atividades de Extensão, contidas na então Resolução CD-004/04, de 16/02/2004. Esta foi revogada pela Resolução CD-041/11, de 04/04/2011. Tal como na resolução revogada, esta última prevê, em seu art. 16, que “é permitida a participação de alunos regulares da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, de Graduação e Pós-graduação *stricto sensu* em Atividades de Extensão” (CEFET-MG, 2020, p. 41).

Situamos o campo pesquisado, sua trajetória desde a criação, seu empenho com relação às ações extensionistas e sua importância no cenário da educação profissional e tecnológica brasileira. Abordaremos, a seguir, os editais que tratam das ações de extensão que foram realizadas na Instituição nos anos de 2019 ao ano de 2022. Fizemos um recorte, registrando os resultados finais das ações selecionadas.

2.3.1 Breve histórico recente das ações extensionistas no CEFET-MG

Neste subtópico, abordaremos como a extensão vem sendo impulsionada e desenvolvida no CEFET-MG, desde 2019. Além dos Editais de Fomento, que serão aqui descritos, uma outra maneira de submissão e elaboração das atividades extensionistas se dá por meio de cadastro do documento referente à ação proposta, no Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos – SIPAC, a qualquer

momento, como fluxo contínuo. Esse cadastro não prevê financiamento institucional.

Os Editais de Fomento são documentos que aprovam o regulamento das ações de extensão do CEFET-MG, torna público o processo para submissão e avaliação de propostas de programas de extensão a serem desenvolvidos com apoio financeiro institucional. O documento é composto dos objetivos, das definições acerca das ações que envolvem a extensão, dos quadros referentes às áreas temáticas definidas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Aborda, também, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030 da ONU, além das regulamentações acerca dos proponentes à frente das ações, as regras quanto à submissão e avaliação das ações. Outros itens abordados são as informações referentes aos recursos financeiros destinados a cada ação, as regras para seleção de propostas, a interposição de recursos, o detalhamento do cronograma, incluindo as etapas e os prazos e disposições gerais. Ressaltamos a importância fundamental de financiamento para fomento do fazer extensionista, como incentivo para que mais pessoas submetam projetos, ações, cursos, programas e que os mesmos possam ser efetivados (DEDC, 2022b).

Os Editais preveem a participação de servidores docentes e técnico-administrativos, discentes, pesquisadores em estágio pós-doutoral, pesquisadores colaboradores ou visitantes no CEFET-MG e participantes externos, devendo ao menos dois terços da equipe envolvida ter vínculo formal e em vigor com o CEFET-MG, e ainda dispõem algumas regras para participação nas ações de extensão. Consideramos relevante a previsão de uma cota maior para participantes vinculados ao CEFET-MG, o que colabora para o envolvimento e o compromisso dos sujeitos que ali trabalham e estudam e, principalmente, fortalece a integração e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a curricularização da extensão (DEDC, 2022b).

Por se tratar de um documento que regulamenta as ações extensionistas, cabe conceituar a pesquisa documental e apontar a sua relevância para compreendermos o alcance das ações extensionistas no âmbito da Instituição.

SÁ-SILVA *et al.* (2009, p. 6) estabeleceram um conceito para documento e citam Cellard (2008, p. 296) que entende que “definir o documento representa em si um desafio”.

Cellard (2008) analisa a palavra “documento”, e adota a definição de Houaiss (2008):

documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto (Houaiss, 2008, p. 260, *apud* Cellard, 2008, p. 296).

Em outra definição, documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Philips, 1974, p. 187, *apud* Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 6). Aqui, acrescentamos que podem ser usados como fontes de informação os documentos que estabelecem as regras e as diretrizes para efetivação das ações extensionistas na Instituição, pautadas por objetivos que as direcionam. Tais documentos – editais de fomento – estão disponibilizados no site do CEFET-MG, são eles que regulamentam as ações extensionistas.

Sá-Silva *et al.* (2009) se referem também a Appolinário (2009), que considera documento como

qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (Appolinário, 2009, p. 67, *apud* Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 8).

O autor Sá-Silva *et al.* (2009) listam algumas etapas que devem ser percorridas para a análise de documentos: o contexto, o(s) autor(es), a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. No que se refere ao contexto, é importante para avaliar, historicamente, o cenário, em que o documento foi produzido; com relação ao autor, há que se atentar para a representação da fala do sujeito, ou seja, se ele fala em nome próprio ou se representa um grupo; quanto à autenticidade e confiabilidade do texto, o importante é atentar para a procedência do documento; da natureza do texto, cabe observar em qual contexto ele foi redigido; os conceitos-chave e a lógica

do texto, deve-se avaliar os textos dos documentos de mesma natureza. A partir da coleta dos documentos, Sá-Silva *et al.* (2009, p. 10) propõem “produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos”. Eles acrescentam que

é condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. (Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 10).

No caso dos editais, podemos avaliar o impacto das ações extensionistas ao longo dos quatro anos em análise, e os desmembramentos e incidências das ações em suas diversas modalidades. Sá-Silva *et al.* (2009) apontam para a importância de se organizar os dados, de se fazer várias leituras, e releituras, como também a necessidade de o investigador retornar e examinar dados para detectar temas e temáticas mais frequentes – “esse processo, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (Ludke; André, 1986, p. 42, *apud* Sá-Silva, 2009, p. 12).

Os Editais de Fomento elencam várias áreas temáticas, descritas anteriormente, que vigoram desde 2006, conforme classificação determinada pelo FORPROEX, ocorrido naquele ano.

Da mesma forma, os Relatórios de Gestão da DEDC (2019, 2020, 2021) apresentam dados relevantes que norteiam as ações extensionistas no âmbito da Instituição.

O Relatório de Gestão 2019 da DEDC versa que

O ano de 2019 foi desafiador para o CEFET-MG, o qual passou por contingenciamento orçamentário, interrompido apenas ao final do ano e que, portanto, impactou na execução de diferentes ações originalmente planejadas pela DEDC. Independentemente deste cenário, deve-se ressaltar que 2019 foi um ano de importantes conquistas, com o desenvolvimento de ações de extensão de grande impacto social, aproximando o CEFET-MG da sociedade e consolidando parcerias que reafirmam o papel estratégico institucional como espaço de conhecimento, diálogo, exercício da democracia e onde o ensino público de qualidade é referência nacional (DEDC, 2019, p. 9).

Primeiramente, chamamos atenção para os registros do Relatório de Gestão 2019 da DEDC (p. 10), referentes ao ano de 2018, que somaram um total de 165 ações de extensão. Já em 2019, foi registrado um aumento de 22% no montante das ações extensionistas em comparação a 2018 – de 165 ações foram para 201 em 2019.

Nos anos posteriores – 2019, 2020, 2021 e 2022 –, as ações avançaram, aumentando consideravelmente, com diversificação das áreas temáticas.

Elaboramos três tabelas e um gráfico que explanam as ações no CEFET-MG, evidenciando as modalidades predominantes, a divisão por campus, a distribuição percentual das ações de extensão por área temática e os financiamentos referentes a cada ação.

A Tabela 1 registra as modalidades das atividades que vigoraram no período de 2019 a 2022, sendo que, as atividades referentes ao ano de 2022 se encontram em andamento e em execução (DEDC, 2019-2022).

Tabela 1 - Atividades de extensão

	2019	2020	2021	2022*
Programas	9	21	12	32
Projetos	67	112 (38 de enfrentamento à covid)	100	60
Cursos/oficinas	45	31	30	25
Eventos	28	39	11	21
Prestação de serviços	52	-	26	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Relatório de Gestão da DEDC, 2019-2022.

*Editais em andamento

A Tabela 1 versa sobre as atividades definidas no art. 8º das Diretrizes Curriculares de Extensão Universitária (DCEU) e implementadas a partir de 1º de janeiro de 2006 no FORPROEX. Das atividades extensionistas, os projetos se sobressaíram como uma das modalidades mais executadas nos quatro anos. Projeto é “uma ação processual e contínua, de caráter educativo, social, cultural,

científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado”, conceituação definida no FORPROEX em 2006 (Mello *et al.*, 2021, p. 28).

Cabe ressaltar que o ano de 2020 foi um ano atípico, quando as ações extensionistas se voltaram para a crise mundial na saúde, em decorrência do novo Coronavírus (Covid-19), fato que exigiu uma reformulação das ações originalmente planejadas, em prol do enfrentamento da doença. Percebemos um avanço inédito na Instituição, ao realizar um amplo conjunto de ações de extensão, inovação, empreendedorismo e transferência de tecnologia. O Relatório de Gestão da DEDC de 2020 confirma essa percepção, ressaltando que

Assim sendo, deve-se ressaltar que 2020 foi um ano de importantes conquistas, com o desenvolvimento de ações de extensão de grande impacto social, aproximando o CEFET-MG da sociedade e consolidando parcerias que reafirmam o papel estratégico institucional (DEDC, 2020, p. 2).

No ano de 2021, a rotina das ações extensionistas continuaram sendo influenciadas pela crise mundial sanitária do Coronavírus (Covid-19). Algumas variáveis comprometeram o fluxo normal das ações: a sobrecarga de trabalho, o ensino remoto, o adoecimento das pessoas, as perdas de pessoas da Instituição. Ainda assim, observamos uma ampla quantidade de ações extensionistas junto à sociedade, totalizando 179 ações (DEDC, 2021).

A Tabela 2 trata do percentual das ações extensionistas desenvolvidas em cada *campi* nos anos 2019, 2020, 2021 e 2022.

Tabela 2 - Distribuição percentual das ações de extensão por campus (local de execução)

	2019	2020	2021	2022*
<i>Campus I - BH</i>	31%	30,2%	28,8%	25%
<i>Campus II - BH</i>	17%	18,2%	20,1%	22%
Leopoldina	7%	6,7%	9,5%	17%
Nepomuceno	3%	4,0%	2,8%	9%
Timóteo	9%	6,7%	3,45%	1%
Varginha	8%	8,0%	12,8%	25%

Araxá	2%	6,7%	6,7%	2%
Contagem	6%	6,7%	5,0%	1%
Curvelo	8%	6,7%	3,4%	7%
Divinópolis	9%	7,1%	9,5%	9%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Relatório de Gestão da DEDC, 2019-2022.

*Editais em andamento

Constata-se que os *campi* I e II, ambos situados em Belo Horizonte, são os de maior destaque na execução das atividades extensionistas; nesses *campi* se encontram a maior parte de servidores e discentes da Instituição. Uma das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2016-2020, é ampliar a participação de todos os *campi* nas atividades de extensão. Cada um dos outros oito *campi* traz suas peculiaridades, advindas de suas localizações e demandas sociais e culturais regionais. Atentar e atender a elas, sem abrir mão da construção de relações dialógicas entre a universidade e a sociedade, evidenciará o fazer extensionista na troca de saberes, na comunicação que vai muito além de levar um saber a quem “nada sabe”. A formação integral dos estudantes vai ao encontro da percepção de que a transformação da sociedade só se dá por meio da relação dialógica com os sujeitos envolvidos (DEDC, 2022b).

A Tabela 3 registra as ações extensionistas divididas em áreas temáticas, ressaltando as que foram mais contempladas. Os resultados são referentes aos anos 2019 a 2021.

Tabela 3 - Distribuição percentual das ações de extensão por área temática*

	2019	2020	2021
Comunicação	-	5,8%	8,2%
Cultura	1,0%	5,3%	8,9%
Direitos humanos e justiça	4,0%	2,7%	4,5%
Educação	48,0%	32,0%	43,9%
Meio ambiente	9,0%	5,8%	5,7%
Saúde	7,0%	6,7%	4,5%
Tecnologia e produção	25,0%	39,6%	27,4%

Trabalho	6,0%	2,2%	1,9%
----------	------	------	------

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Relatório de Gestão da DEDC, 2019-2021.

*Os Editais de 2022 encontram-se em andamento e o Relatório de Gestão da DEDC ainda não está disponível no site do CEFET-MG, impossibilitando a divisão percentual das ações de extensão por área temática.

As ações da extensão têm como proposta manter um compromisso social de todas as áreas, em especial daquelas registradas na Tabela 3. Percebemos que, no período pesquisado, as áreas temáticas que mais sobressaíram foram as referentes à educação e à tecnologia e produção. As classificações dessas áreas foram definidas de acordo com o enunciado do art. 6º, inciso III, da Resolução nº 7/18, para fins de sistematização e formalização dos relatórios das ações extensionistas nas instituições de ensino (Mello *at al.*, 2021, p. 26).

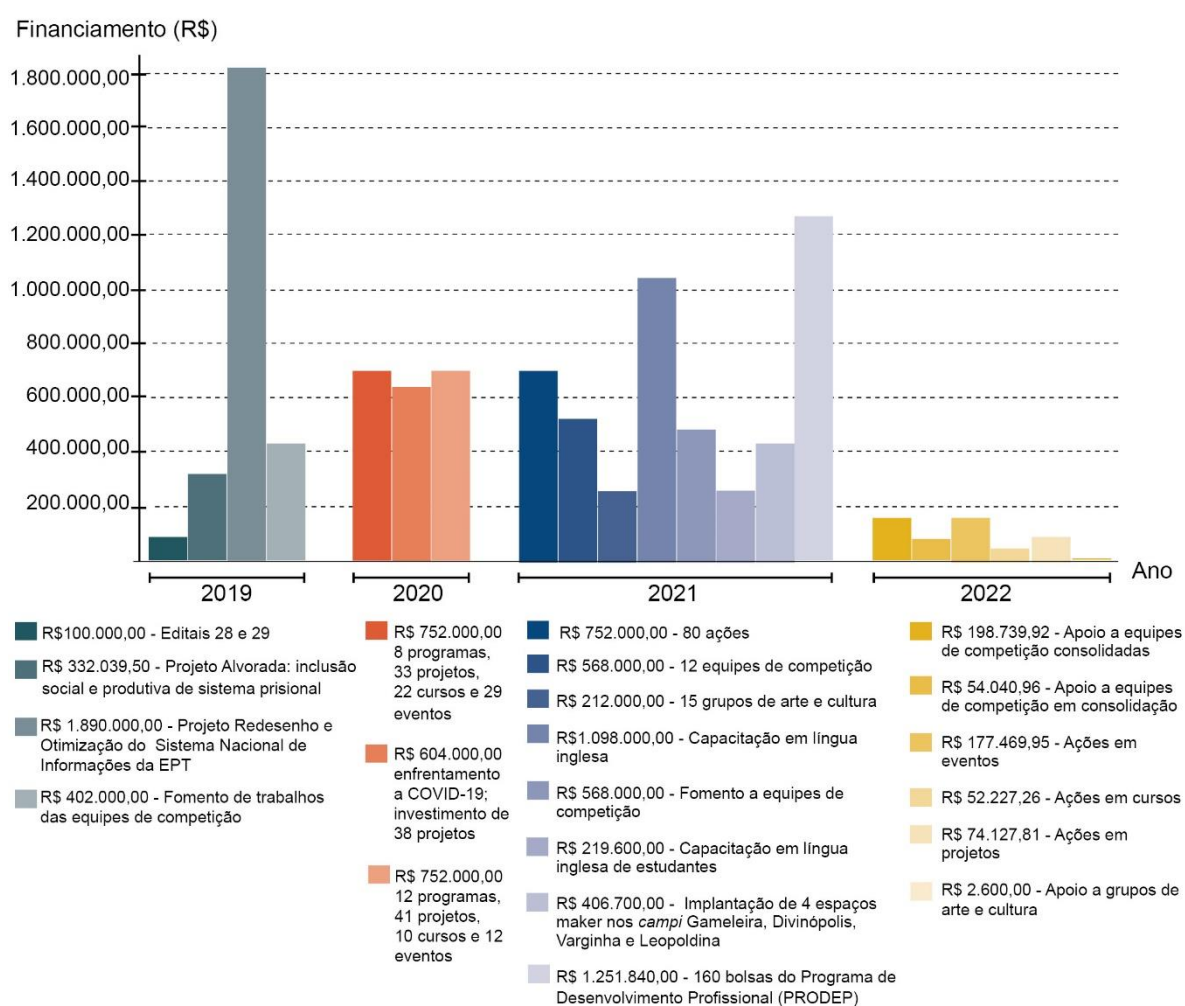
A área temática Educação é definida como: educação básica; educação e cidadania; educação a distância; educação continuada; educação de jovens e adultos; educação especial; educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; incentivo à leitura; capacitação e qualificação de gestores e políticas públicas de educação; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área. A área temática Tecnologia e produção é definida como: Transferência de tecnologias apropriadas; empreendedorismo; empresas juniores; inovação tecnológica; polos tecnológicos; capacitação e qualificação de gestores e políticas públicas de ciências e tecnologia; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; direitos de propriedade e patentes. As outras áreas, também importantes, foram pouco contempladas (Mello *at al.*, 2021, p. 27).

O Relatório de Gestão de 2019 aponta para condução de diversas frentes de trabalho, no intuito de cumprir as metas dispostas no PDI 2016-2020, avançando para áreas de atuação da DEDC. São elas: desenvolvimento comunitário, arte e cultura, inovação, empreendedorismo e relações étnico-raciais e diversidades. Nesse relatório são destacados cinco programas de extensão, apoiados pela Coordenação Geral de Programas de Extensão e Desenvolvimento Comunitário (CGDC), que vigoram desde 2019: Grupo de Estudo e Divulgação de Astronomia Intercampi (GEDAI); Programa de Extensão Azimute Norte; Centro Internacional de Reciclagem de Automóveis (CIRA); Programa Enxurrada de Bits; Programa SoFiA. Todos eles envolveram diferentes localidades, áreas do conhecimento e setores da sociedade, cujos impactos sociais e acadêmicos foram notórios. As outras áreas de

atuação da DEDC também obtiveram avanços, merecendo atenção as áreas de comunicação e cultura. Como podemos perceber, houve um aumento considerável das ações extensionistas e uma maior distribuição entre as modalidades dessas ações (CEFET-MG, 2022B).

O Gráfico 1 registra como se deu o financiamento para as ações de extensão, nos anos de 2019 a 2022.

Gráfico 1 - Evolução de financiamento para as ações de extensão



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Relatório de Gestão da DEDC, 2019-2022. Site do CEFET-MG.

*Editais de 2022 em andamento

O Gráfico 1 explana a distribuição de financiamento, ocorrida na Instituição, no período de 2019 a 2022, registrando cortes significativos para execução das ações extensionistas, evidenciando entraves para que algumas delas fossem efetivadas. O ano de 2021, cujas ações foram executadas em 2022, destacou-se com um aporte financeiro maior e com ações extensionistas mais diversificadas.

Chamamos atenção para o apoio financeiro, dado em 2022, para grupos de arte e cultura, o que explica esse corte financeiro. A proposta das atividades extensionistas é abrir as portas para a sociedade, mais que isso, é “derrubar os muros” e perceber o seu entorno, é manter um diálogo com outros sujeitos que não se encontram dentro das universidades e das instituições de ensino. Para que tudo seja possível, o aporte financeiro institucional é imprescindível (DEDC, 2019-2022).

Os Editais de Fomento, referentes ao ano de 2022, encontram-se em andamento, como foi registrado anteriormente. O Edital nº **137/2022** do Programa de Desenvolvimento em Língua Inglesa para Estudantes (PROLING-E), para o 1º semestre letivo de 2022, atendeu a 500 alunos. Outros 207 alunos ficaram na lista de espera do programa (DEDC, 2019-2022).

Mais do que demonstrar números que apontam as ações extensionistas, e a própria curricularização da extensão na instituição pesquisada, nosso intuito é atentar para o engajamento dos professores e coordenadores com o fazer extensionista, com a práxis e sob qual visão extensionista esses sujeitos tratam a extensão.

Destacamos algumas propostas que nos chamaram atenção, quanto à caracterização da atividade, seus objetivos e sua importância para a sociedade e para o CEFET, definidos no Plano de Trabalho das ações. Esses planos estão disponíveis no site da DEDC, como processos submetidos no Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos – SIPAC. Eis as propostas apresentadas: Agroecologia na escola: extensão e estudos CTS; Atividade esportiva inclusiva e transdisciplinar para pessoas com deficiência; Tecendo saberes; Reinserção social das presas: Economia solidária e associativismo; I Colóquio Nacional do GEPTT – A tecnologia como construção social: visões críticas a partir da perspectiva do trabalho; Uso mútuo do espaço de circulação: Educação para o trânsito como solução de conflitos; Semana da Consciência Negra; CEFET na comunidade; A escrita de si como instrumento de visibilidade para os terceirizados do CEFET-MG; SoFia na escola: agroecologia e objetos de aprendizagem na conexão de territórios e no compartilhamento de conhecimentos; Elas.net – Rede de mulheres na computação; Disseminação de técnicas de aproveitamento de água de chuva; Apoio tecnológico e capacitação para Agricultura Familiar – Associação AMANU, Município de Jaboticatubas; Ponto de Entrega Voluntária (PEV) Tecnológico: menor

custo e maior produtividade para associação de catadores de materiais recicláveis; Otimização da coleta seletiva, incentivo à reciclagem e implantação da compostagem no CEFET-MG, campus Curvelo; CEFET reduz: solução para o resíduo sólido sob o viés da pesquisa-ação; Plataforma Digital para comunicação, ciência, cidadania, acesso à informação e solidariedade em comunidades periféricas; Ciência, tecnologia e sociedade no combate à COVID-19: uma rede de comunicação popular, acesso à informação e solidariedade; A trajetória do material contaminado pela COVID-19: da educação ambiental aos detalhes geotécnicos do aterro sanitário; 'NÓS junto com você, no combate à COVID-19'; Ambiente digital para interação remota com a pessoa idosa; Produção de vídeos para conscientização da população sobre a importância da ciência; Artes de curar, rezar e brincar: saberes, tradições e suas resistências ao apagamento nos aglomerados Cabana do Pai Tomás e da Serra; Núcleo de orientação para a sustentabilidade; Engenharia de Materiais solidária – ENGEMA-SOL; Movie Club: interculturalidade e transdisciplinaridade; Jogo Digital Aracházinho – desenvolvimento de jogo digital em parceria com a comunidade indígena, sobre a cultura dos povos originários de Araxá e região; Ciência e integração: produção de materiais interdisciplinares (CEFET-MG, 2022b).

Vários materiais de divulgação dessas propostas citadas, foram executados no Setor de Design, local de trabalho da autora desta dissertação. Desde 2018, observamos um avanço significativo nas demandas por peças gráficas, como cartazes, folders, postagens em redes sociais, para realização das ações extensionistas, permanecendo até os dias atuais.

Abordaremos, a seguir, a metodologia que norteará a pesquisa e que percorreremos para alcançarmos os objetivos da pesquisa e elaborarmos o produto educacional para intervenção na realidade pesquisada.

3 METODOLOGIA

As contribuições elencadas durante todo o trabalho acerca das premissas que sustentam a extensão, desde seu nascedouro até os dias atuais, nas instituições brasileiras de ensino, serviram para nortear a pesquisa: os pensamentos e proposições advindos de Paulo Freire (1983), que cunhou a expressão comunicação, no lugar de extensão; de Gadotti (2017), que questiona “Extensão universitária: para quê?”; de Imperatore (2016), que trata da curricularização da extensão universitária e suas questões estruturais e conjunturais de uma política pública; de Mello *et al.* (2021) que descrevem o percurso da extensão, abordando a teoria e a prática; do FORPROEX (1987; 2000; 2006; 2012; 2013; 2016), fórum que discute, sistematiza, articula e define políticas acadêmicas de extensão; dentre outras fontes, balizaram a pesquisa.

Nesta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, cuja sustentação se baseia nos pressupostos gerais e nas estruturas interpretativas. Inicialmente, tomaremos as contribuições de Creswell (2014, p. 186), a respeito do conceito de pesquisa qualitativa. São várias as possibilidades de abordagens dentro da investigação qualitativa, como a pesquisa narrativa, a fenomenologia, a teoria fundamentada, a etnografia e os estudos de caso. A pesquisa qualitativa almeja criar a trama composta pela diversidade e pelas diferenças dos indivíduos envolvidos

Diante disso, a nossa intenção é a de compreender o conhecimento e engajamento dos autores pesquisados sobre a extensão e o pensamento de Paulo Freire sobre essa prática, não numa perspectiva de validar o todo, mas de verificar, a partir da saturação, que tipo de contribuição podemos trazer para melhorar essa realidade estudada, além de analisar a colaboração de outros sujeitos que almejam propor projetos de extensão.

Nesse sentido, Creswell (2014) faz um resumo das características da pesquisa qualitativa, reportando a Denzin e Lincoln (2005), que consideram ser, tal pesquisa, um conjunto de práticas materiais interpretativas, que dão visibilidade ao mundo e o transformam, a partir de uma série de representações, incluindo entrevistas. A pesquisa qualitativa, portanto, envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo, no qual os pesquisadores atuam dentro do contexto, para

compreender ou interpretar os fenômenos, fundamentados nos significados que as pessoas lhes atribuem.

De acordo com Denzin e Lincoln (2005), citados por Creswell (2014),

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da *pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (Denzin; Lincoln, 2005, *apud* Creswell, 2014, p. 49).

Uma outra característica abordada por Creswell (2014) remete aos contextos em que é usada a pesquisa qualitativa. A condução de tal pesquisa se dá em razão da necessidade de explorar um problema, o qual, muitas vezes, não está claro, evidente ou existem vozes silenciadas. Também porque precisamos ter uma compreensão complexa e detalhada da questão, falando diretamente com as pessoas, possibilitando que contem suas histórias, sem a interferência daquilo que acreditamos encontrar. Utiliza-se esse método quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias; quando queremos escrever em um estilo literário e flexível que transmita histórias ou também para desenvolver teorias quando existem teorias parciais.

A primeira etapa da pesquisa tratou da revisão bibliográfica, sustentada, sobretudo, pelas publicações de Paulo Freire (1983; 2019a; 2019b), mas, também, por outros autores, citados ao longo do texto, bem como pelo FORPROEX (1987; 2000; 2006; 2012; 2013; 2016), fontes que conferem à extensão o caráter de proximidade com a sociedade.

Todo o referencial teórico que seguimos foi norteado pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo como premissa a comunicação, o diálogo com a sociedade, o ensinar e o aprender, de forma integradora e crítica, com a finalidade de desenvolver uma formação transformadora.

Primeiramente, elencamos as diretrizes norteadoras da extensão, salientando ações que têm os seguintes objetivos: a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade; a formação cidadã dos estudantes; a

articulação entre ensino/extensão/pesquisa, a formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável; o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional; a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena; a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa; o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira; o apoio a princípios éticos, que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação; a atuação na produção e na construção de conhecimentos atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável com a realidade brasileira (FORPROEX, 2012).

Apresentamos também a legislação que define as diretrizes ao conceito, execução e realização da extensão nas instituições superiores de ensino brasileiras.

A segunda etapa da pesquisa, relatada no 2.3.1, tratou de uma análise documental dos resultados finais dos Editais de Fomento, vigentes na Instituição, que selecionaram as ações extensionistas até o período de realização da pesquisa. Nosso intuito foi avaliar o crescimento das ações, bem como verificar as maiores incidências de suas modalidades. Apresentamos os quadros com os resultados e analisamos os dados expostos. As ações extensionistas já existentes na Instituição podem colaborar para a curricularização da extensão, incorporando, à matriz curricular, as práticas dessas ações.

Os editais existentes, que são submetidos anualmente na Instituição, não abrangem a todos os interessados, pois, muitos não se submetem a eles e, nem todos que assim o fazem, são aceitos. Muitos estudantes não são contemplados porque as vagas são restritas. Inserir as ações extensionistas nos currículos dos cursos de graduação aproximará a extensão do ensino e da pesquisa, fazendo jus à indissociabilidade dos mesmos e abrangendo a todos os sujeitos, o que passou a ocorrer a partir de 2023.

Em consenso, Ribeiro (2022) argumenta que

A extensão universitária crítica, entrelaçada ao ensino e a pesquisa contribui com a construção de uma formação humana que tem acesso às principais problemáticas sociais, políticas, econômicas e também tem a possibilidade de mobilizar uma articulação participativa, democrática, na qual os sujeitos possam compor um processo de transformação social, perpassando a transformação de sua consciência, questionando sobre seu lugar no mundo (Ribeiro, 2022, p. 34).

A transformação social requer a participação de todos, a mobilização para o enfrentamento de questões que distanciam os sujeitos e, entrar em contato com a realidade e suas querelas, faz transparecer a urgência de se repensar o papel da educação para atender à demanda da sociedade. Em concordância, Imperatore (2016, p. 8) ressalta a necessidade de se ter “uma retomada da reflexão acerca dos diferentes saberes, sob a perspectiva da interdisciplinaridade [...]”.

Na terceira etapa, foram realizadas as entrevistas com os coordenadores e professores dos cursos de Graduação. Elegemos o *campus* I, do CEFET-MG, como campo de análise, por se tratar do primeiro *campus* inaugurado em Minas Gerais, pelo fato de a autora desta dissertação trabalhar nele e, sendo assim, pela facilidade para acessar os sujeitos da pesquisa.

Cinco dos cursos da Graduação são ministrados naquele *campus*: Engenharia Ambiental, Engenharia de Materiais, Engenharia de Transportes, Letras e Química Tecnológica. De cada um desses cursos, selecionamos professores e coordenadores para serem entrevistados na pesquisa, sendo dez (10) professores e cinco (5) coordenadores. Todos os coordenadores também são professores, que, concomitantemente, são gestores nas coordenações.

As entrevistas com esses sujeitos, que são inteiramente envolvidos no contexto educacional, retratam o significado do fazer extensionista e sob qual visão esse fazer se apresenta.

Seguindo as referências de pensadores, de estudiosos e de fóruns, citados anteriormente, analisando como a extensão é implementada na Instituição, será utilizada a metodologia para pesquisa qualitativa, por meio da técnica de coleta de dados, denominada entrevista semiestruturada em aprofundamento.

GIL (2021) enumera as vantagens de se fazer entrevistas em pesquisas qualitativas, se comparadas às técnicas de observação e *survey* (aplicação de questionários). Algumas delas são: o acesso a temas de difícil observação,

mediante à interrogação de dados que não ficaram explícitos; reconstrução dos eventos, a partir de solicitações aos entrevistados de situações passadas que remetem à compreensão de situações presentes; obtenção de dados em profundidade, referentes ao comportamento humano; observação das características dos entrevistados ao captar a voz e a expressão corporal dos entrevistados; acesso à realidade interna do indivíduo, relacionada à crença e valores dos indivíduos, possibilitando a compreensão do fenômeno sob a perspectiva do participante; flexibilidade, ajustando aos mais diversos objetivos e aos mais diversos segmentos populacionais, sendo desenvolvida em vários ambientes como residência, escolas ou local de trabalho; menor nível de intrusão na vida das pessoas, cujo impacto na vida das pessoas tende a ser muito menor do que nos experimentos ou nas observações participantes.

A entrevista semiestruturada em profundidade é aquela em que “o entrevistador dispõe de ampla liberdade para formular as questões, procurando apenas garantir que as respostas sejam significativas para os propósitos da pesquisa. Para que a entrevista tenha eficácia, a pauta deve ser ordenada e constituída por itens que guardam certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, conforme refere às pautas assinaladas” (Gil, 2021, p. 86).

Para elaborarmos o roteiro das perguntas das entrevistas, seguimos uma ordem, iniciando com questões acerca do perfil dos entrevistados até abranger o conhecimento do conceito de extensão, o engajamento deles com a extensão e, por fim, o conhecimento da extensão como comunicação, como propôs Paulo Freire. A íntegra dos roteiros das entrevistas está nos Apêndices A e B.

Entrevistamos os coordenadores (que também são professores, mas atuam como gestores das coordenações) de cinco cursos, já relacionados antes, e dois professores de cada um deles.

As entrevistas ocorreram em 2022, foram realizadas pessoalmente, pela autora. Foram gravadas e depois transcritas, para viabilizar melhor análise do material. Como forma de preservar a identidade dos entrevistados, cada um deles recebeu um nome fictício.

Toda a pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e as entrevistas foram efetuadas somente após a aprovação do Termo de consentimento (Apêndice D), que deveria ser assinado pelos participantes.

A pesquisa pretendeu investigar como os docentes percebem a extensão e o seu conhecimento sobre a perspectiva freiriana de extensão, a partir de roteiro de entrevista semiestruturada, abordando essa temática.

A análise das entrevistas foi feita com base nas premissas da Análise de Conteúdo por temáticas, de Bardin (2016). Essas temáticas foram definidas após as entrevistas e a partir do roteiro previamente elaborado. A autora conceitua as análises de conteúdos como múltiplas, não tendo uma única forma de fazê-las, e explica que

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2016, p. 31).

A análise de conteúdos implica alguns pressupostos, identificados por inferências de conhecimentos, que estão relacionadas às questões do que se fala, como se fala, o que está nas entrelinhas, no silêncio, o que se escreve, ou seja, se refere ao campo das comunicações (Bardin, 2016, p. 38).

Franco (2018) acrescenta a necessidade de maior sensibilidade, competência e intencionalidade do pesquisador nesse processo. Corroborando esse percurso, Bardin (2016) afirma:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os "documentos" que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (Bardin, 2016, p. 39).

Cabe aos pesquisadores perceberem, com clareza, esse papel de arqueólogo, de investigador, trabalhando com acuidade na interpretação das mensagens e considerando a inferência lógica, a etapa intermediária entre a bibliografia pesquisada e as considerações dos entrevistados acerca do tema.

Franco (2018) propõe, após definir as unidades analíticas, de registro e de contexto, fazer a organização da análise e da definição de categorias, que, no caso desta pesquisa, será por temáticas, definidas após as entrevistas, e atreladas aos objetivos da pesquisa. Franco (2018) ainda cita a pré-análise como sendo a fase de organização, propriamente dita, e recorre a Bardin (2016), para quem essa primeira fase possui três incumbências: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação de hipóteses e/ou dos objetivos; e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

As atividades da pré-análise são as seguintes: a) a leitura flutuante; b) a escolha dos documentos, que é orientada por algumas regras: de exaustividade, de representatividade, de homogeneidade; c) a formulação das hipóteses; d) a referência aos índices. Além disso, os principais requisitos para criação de categorias devem possuir algumas qualidades no seu conjunto, a saber: a exclusão mútua, a pertinência, a objetividade e a fidedignidade e a produtividade, sendo essa última, considerada “como uma possibilidade de fornecer resultados férteis em índices de referências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora” (Franco, 2018, p. 72).

Com isso, buscamos verificar quais são as contribuições de Paulo Freire, e seus estudiosos, para avaliar projetos de extensão na lógica da curricularização, a fim de possibilitar o desenvolvimento de um produto educacional, que permita refletir e possibilitar tais criações.

4 AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E DAS PRÁTICAS EXTENSIONISTAS DE DOCENTES E COORDENADORES DO CEFET-MG

Como relatado na introdução da pesquisa, muitos docentes participaram de reuniões, debates e discussões nas coordenações acerca da curricularização da extensão. Os registros da Integração Curricular da Extensão constam no site da DEDC (2020) e tratam das regulamentações do CEFET-MG, pautadas nos documentos de referência nacionais sobre as ações extensionistas; dos cursos ministrados e das orientações e diretrizes para a implantação de 10% da extensão na carga horária dos currículos dos cursos da graduação e os vídeos referentes ao tema.

Para além do significado de curricularizar a extensão, nosso intuito é constatar a concepção que os docentes têm da extensão e sob quais perspectivas a tratam.

As primeiras perguntas da entrevista fizeram referência ao perfil dos docentes (todos os entrevistados são professores efetivos, cinco deles exercem também a função de coordenadores). Fizemos perguntas relacionadas ao tempo de docência na graduação e no CEFET-MG, aos cursos e disciplinas ministradas, à formação acadêmica e licenciatura para atuar como docente.

O Quadro 1, seguinte, registra os nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa, o tempo de trabalho no CEFET-MG, como docente, e o quesito licenciatura para o exercício da docência.

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

Nomes fictícios	Tempo de exercício como docente no CEFET-MG	Bacharelado e licenciatura
Professora e coordenadora Ana		Bacharelado (Mestrado e doutorado)
Professor e coordenador Rogério		Bacharelado (Mestrado e doutorado)

Professor e coordenador João		Bacharelado (Mestrado)
Professora e coordenadora Maria		Bacharelado, licenciatura (Mestrado e doutorado)
Professor e coordenador Luiz		Bacharelado (Pós-Graduação)
Professor Antônio	8 anos	Bacharelado (Mestrado)
Professor Adão	10 anos	Bacharelado, licenciatura (Mestrado e doutorado)
Professor José	9 anos	Bacharelado
Professor Júlio	9 anos	Bacharelado (Mestrado e doutorado)
Professor Marcelo	10 anos	Bacharelado, licenciatura (Mestrado e doutorado)
Professor Marcos	15 anos	Bacharelado (Mestrado e doutorado)
Professora Clara	10 anos	Bacharelado, licenciatura (Mestrado e doutorado)
Professora Adna	9 anos	Bacharelado, licenciatura (Mestrado e doutorado)
Professora Beatriz	14 anos	Bacharelado, licenciatura (Mestrado e doutorado)
Professor Paulo	15 anos	Bacharelado (Mestrado e doutorado)

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Como podemos perceber no Quadro 1, apenas três docentes trabalham na Instituição há mais de dez anos e os outros fazem parte do quadro efetivo há menos tempo. Não registamos o tempo de atuação no cargo de coordenação, por considerarmos que a gestão muda a cada dois anos e não seria relevante para a pesquisa o tempo no cargo. A grande maioria, quase todos os entrevistados, além da graduação (engenheiros ambiental, agrônomo, mecânico, metalúrgico, civil;

geógrafos; geólogo; farmacêutico; química; licenciatura e bacharelado em letras), possuem mestrado e doutorado. No respectivo Quadro, acima, optamos por não identificar o curso de formação dos sujeitos, para manter o anonimato, visto que são poucos os cursos ofertados no campus pesquisado.

O roteiro das entrevistas foi elaborado a partir do objetivo geral da pesquisa e os objetivos específicos, posteriormente, foram categorizados, na análise, em três grupos, que corresponderão aos subtópicos 4.1, 4.2 e 4.3, deste capítulo. Recordando que o objetivo geral da pesquisa foi: Avaliar o conhecimento e o engajamento dos docentes do CEFET-MG, que atuam na Educação Profissional Tecnológica (EPT), a respeito da extensão, a partir de sua concepção como comunicação e da proposta de educação popular freiriana.

As três categorias, denominadas a partir dos objetivos da pesquisa foram: o conhecimento dos docentes sobre o que é extensão, seguida do engajamento deles com a extensão e, por fim, o conhecimento dos mesmos, acerca da extensão como comunicação, proposta de Paulo Freire.

4.1 O CONHECIMENTO DOS DOCENTES SOBRE O QUE É EXTENSÃO

A partir do relato dos docentes e dos coordenadores, acerca da percepção que têm sobre a extensão, pudemos analisar as falas sob a luz do referencial teórico proposto. Dos cinco coordenadores entrevistados, três não submeteram ações de extensão, e dois, o fizeram, enquanto alunos da graduação. Observamos que desses coordenadores, um fez licenciatura e bacharelado e o outro, apenas bacharelado.

A maioria dos professores relatou que, enquanto estudantes da graduação, não participaram de projetos de extensão, muitos deles nem sabiam se existiam tais ações extensionistas ou nunca tiveram interesse por elas. Muitos focavam apenas em projetos de iniciação científica, evidenciando a dificuldade ou interesse secundário das universidades pela extensão, além de mostrar a prioridade da pesquisa como atividade acadêmica valorizada interinstitucionalmente. Desses professores, apenas três participaram das ações extensionistas. Observamos que à época, metade deles tinha licenciatura e a outra metade, não, ou seja, a formação acadêmica não interferiu na participação em projetos de extensão.

Outro ponto que identificamos, na nossa pesquisa, é que os docentes que participaram desses projetos, enquanto graduandos, ministraram cursos para a comunidade externa, evidenciando mais uma vez uma visão assistencialista de extensão. Porém, alguns professores que fizeram projetos de extensão, quando estavam na graduação, não o fizeram no CEFET, como docentes.

O quesito tempo de exercício na docência, também não foi justificativa para se submeter, ou não, aos projetos extensionistas. Alguns docentes disseram que se graduaram em instituições privadas, cuja extensão não era valorizada. Outros, disseram que a extensão, da instituição em que eles se graduaram, não era muito divulgada, pois a ênfase era maior para os trabalhos de iniciação científica. Vale ressaltar o relato do professor e coordenador Rogério: *“Não tive oportunidade de fazer extensão, pois estudei em escola privada, podia até ter extensão, mas eu nunca fiz, apenas projetos de iniciação científica. Não era comentado na época”* (informação verbal).

Essa realidade não apareceu apenas para quem cursou a graduação em instituição privada, o que pode ser evidenciada em outro relato, do docente Adão, graduado em uma universidade pública: *“Quando eu fiz a graduação, se tinha extensão, não era divulgado. Então, eu não participei de projeto de extensão na graduação”* (informação verbal).

A partir desses relatos, observamos que, tanto em escolas públicas quanto privadas, os estudantes não se envolviam em ações extensionistas. Outros relatos que nos chamaram atenção foram os dos docentes que disseram ter participado de projetos de extensão, como curso para comunidade do entorno, evidenciando o caráter de a universidade levar o conhecimento para alguém que não o tem e, portanto, como forma de assistencialismo. Nesses depoimentos, acerca do fazer extensionista, enquanto estudantes de graduação, não percebemos um diálogo com a comunidade, pautado na troca de saberes, quesito tão caro e marcante, como um divisor, da extensão assistencialista *versus* uma extensão que resulta na transformação da sociedade. Mais uma vez, referenciamos Gadotti (2017) que chama atenção para duas vertentes de extensão universitárias, que, na prática, têm se confrontado: uma mais assistencialista e outra, não assistencialista – a primeira vai da universidade para a sociedade e a segunda, entende a extensão como comunicação de saberes, seguindo a linha de Paulo Freire, que propõe a

substituição do termo extensão pelo termo comunicação, já que se evidencia a troca de saberes.

A maioria dos docentes relatou que, após a graduação, não fez cursos sobre extensão, alguns deles participaram apenas dos debates e reuniões acerca da curricularização da extensão, ocorridos no CEFET-MG, a partir de 2022. Todos os coordenadores estiveram presentes nos cursos, nos debates e nas reuniões, em função dos seus cargos de gestores. A eles foi atribuído o encargo de discutirem em suas coordenações sobre a curricularização da extensão e as diretrizes para sua efetivação. Essa tarefa de reflexão, convencimento e envolvimento dos docentes de cada coordenação, foi considerado um desafio a mais, para a sua função de gestores. No entanto, por conta dessa situação, agora, os coordenadores e docentes conhecem a determinação da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos, na meta 12, estratégia 12.7, que determina

assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social; [...] (Brasil, 2014).

Às considerações acerca dessa obrigatoriedade, Gadotti (2017) aponta que a curricularização da extensão, em cumprimento a Estratégia 7, da Meta 12, do PNE, é uma oportunidade para se discutir o sentido da universidade e para responder de qual extensão estamos falando. Nessa questão, o CEFET-MG pautou o debate e procurou envolver docentes, por meio dos cursos ministrados sobre a extensão e sobre sua curricularização. O momento, agora, requer enfrentar os desafios e, trazer para a discussão, um número significativo de docentes.

A maioria dos docentes disse também que, depois de graduados, não tiveram oportunidade de fazer nenhum tipo de curso sobre extensão e que, só recentemente, a partir de 2022, se envolveram com os cursos ministrados pela DEDC (2022), diante da obrigatoriedade da curricularização da Extensão. Importante ressaltar que, até então, tais ações não eram acessíveis à maioria dos docentes, enquanto estudantes.

Com a curricularização da extensão, todos os alunos participarão das ações extensionistas. Compreendemos que essa obrigatoriedade poderá ser uma

oportunidade para que a universidade abra as portas para a sociedade, mantenha diálogo com ela e, dessa maneira, propicie a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, além disso, possa se ater mais às demandas da sociedade. Os discentes terão uma porcentagem do currículo destinada à extensão, situação diferente daquela, vivida pelos docentes, à época de suas graduações. Consideramos que, somada a essa obrigatoriedade, faz-se necessário repensar a extensão, de modo a colocar em debate as diretrizes propostas pelo FORPROEX (2012), que orienta e norteia a implementação das ações de Extensão Universitária, no que se refere à interação dialógica, à interdisciplinaridade e interprofissionalidade, à indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, ao impacto na formação do estudante e à transformação social.

Quanto à participação nas ações de extensão no CEFET-MG, nove dos docentes já participaram, ao passo que seis deles, nunca participaram de nenhuma ação. O que percebemos é que, doravante, estudantes, docentes e coordenadores da Instituição terão que se engajar mais estreitamente com as ações extensionistas, diante da exigência de inserção de 10% da extensão na carga horária dos currículos dos cursos de graduação. Acreditamos, assim como muitos docentes disseram, que os desafios estão lançados, o que remete às contribuições de Imperatore (2016), que propõe uma reflexão fundamentada nos diferentes saberes, sob a perspectiva da interdisciplinaridade e da não submissão da extensão a soluções simplistas e reducionistas, bem como buscar outros conhecimentos, que não apenas aqueles disseminados pela academia.

Resgatando a frase que iniciamos o Resumo desta dissertação – ‘A extensão traz na sua essência uma preocupação em manter um vínculo com a sociedade’ –, refletimos sobre as respostas dos docentes acerca do que eles entendem como extensão. Todos consideram que a extensão é um dos tripés da educação, que deve levar para fora da universidade o conhecimento de tudo o que, lá, é produzido, proporcionando, assim, uma interlocução entre a academia e a sociedade.

Percebemos nos relatos dos coordenadores que participaram dos cursos, dos debates e das reflexões, propostas pela DEDC (2022), como também os docentes que participam das ações extensionistas no CEFET-MG, reflexões que se aproximam das diretrizes propostas pelo FORPROEX para nortear a extensão.

Registramos o relato da coordenadora e professora Ana sobre o que ela compreende por extensão:

Foi o que foi falado na palestra. A extensão é a universidade para fora, para a sociedade, mas não é só uma via de mão única, é uma via de mão dupla, é levar o conhecimento da universidade para a sociedade e é aprender com a sociedade. Temos que entender o que eles precisam e não a gente estabelecer isso, temos que atender as demandas da sociedade, tem que ter essa linha para fora e uma via de mão dupla. Não adianta projeto interno, só com alunos internamente, tem que ser para fora, como via de mão dupla (coordenadora e professora, informação verbal).

Esse relato acerca da compreensão sobre extensão corrobora a necessidade de se promover um diálogo entre a universidade e a comunidade, entre a troca de saberes populares e acadêmicos, para se entender a extensão como comunicação. O que a professora incorporou do que foi anunciado nas palestras, comunga com a proposta freiriana, de estabelecer uma vertente dialógica entre a academia e a sociedade, almejando uma ação transformadora. O CEFET-MG, a partir dos cursos e palestras oferecidos, dá mostras de que pretende perseguir esse trajeto. Repetindo Freire (1983), já citado anteriormente,

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 1983, p. 15).

A partir do momento que se estabelece a troca de saberes e o ‘querer saber mais’, ocorre o ato educativo, que nem sempre está pronto, pelo contrário, ainda está inacabado e incompleto, precisando do outro para estabelecer o diálogo e a troca. Outro coordenador, o professor Luiz, considera que a extensão é relegada a um terceiro plano, mas vê mudanças a partir da curricularização. Ele afirma que

A extensão, apesar de ser, hoje, considerada um dos tripés importantes da educação superior, é o pé mais relegado ao terceiro plano, já que é um dos três pés, pela dificuldade de se compreender a extensão. Está mudando agora, com a curricularização da extensão nos cursos de graduação, com a nova legislação. É uma porta importantíssima, que as instituições públicas de ensino de qualidade têm, para fazer as parcerias que são extremamente necessárias e importantes para a comunidade. Quando conseguimos repassar para a comunidade um pouco do que estudamos e muitas vezes na teoria apenas, que desenvolve pesquisas no país para colocar na vida prática do cidadão no dia a dia, esse contato com a

comunidade que às vezes falta, existe um potencial muito grande, mas ainda falta (coordenador, informação verbal).

A partir desse relato, observamos que o coordenador faz referência a conhecimentos apenas teóricos, sem perceber como seria, na prática, o desenrolar da teoria, tão necessários e efetivados por meio da extensão, por isso o sentimento de falta, diante de tanto potencial. Cabe aqui resgatar Gadotti (2017), quando destaca a contribuição de Freire para o movimento da Educação Popular, lembrando que

são particularmente pertinentes para a Educação Popular alguns de seus princípios político-pedagógicos: a) teorizar a prática para transformá-la; b) reconhecer a legitimidade do saber popular; c) a pesquisa participante; d) a harmonização e interconexão entre o formal e não-formal; e) combinar trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, a conscientização, o diálogo e a transformação (Gadotti, 2017, p. 7).

Dos depoimentos dos coordenadores e docentes sobre a percepção que têm da extensão, alguns aspectos se sobressaem: visão multifacetária, que envolve as diversas ações, desde eventos, até os programas, evidenciando dinamismo, além de destacar o protagonismo dos discentes na execução das ações; interlocução entre a academia e a sociedade; oportunidade de a sociedade ter acesso ao conhecimento do que é desenvolvido na universidade; forma de estabelecer diálogo com a sociedade de maneira fluida, envolvendo professor, aluno e sociedade; possibilitar a prática de um processo de complementariedade, permitindo aos estudantes terem autonomia e serem protagonistas, agregando valores ao curso; diálogo entre a instituição e a comunidade externa, atentando para o que ela pode oferecer para o entorno com o qual dialoga; ação e participação da comunidade, estreitando o vínculo entre os dois – extensão e sociedade.

Essa compreensão a respeito da extensão, deixa transparecer que muitos docentes estão atentos à necessidade de a instituição manter as portas abertas para a comunidade, como forma de propiciar oportunidade para a sociedade conhecer o que é produzido dentro da instituição. Os docentes e coordenadores reconhecem que a extensão tem como proposta e diretriz a abertura da academia para a sociedade.

O relato de outro coordenador, professor Rogério, se aproxima mais de uma concepção da extensão voltada para levar à comunidade o saber acadêmico, com o propósito de transmitir conhecimento para quem não tem:

Entendo [a extensão] como uma atividade que envolve as universidades com as comunidades, desenvolvendo trabalhos, de forma que os alunos tenham um conhecimento e levam para a comunidade o que estão aprendendo na escola, e a comunidade se beneficia disso e leva, para dentro da universidade, alguma demanda, para que aconteça de forma simultânea essa troca de informações. Entendo extensão como envolvimento das duas frentes, comunidade e universidade (professor, informação verbal).

Observamos que essa concepção da extensão, está mais atrelada a uma visão assistencialista da extensão, de entregar um conhecimento a quem não o possui, e de o aluno levar para dentro da academia as demandas daquela sociedade. O professor José considera a extensão como uma divulgação de alcance social, de caráter informativo, no sentido de divulgar a ciência. O professor Júlio, por sua vez, compreende assim a extensão:

Vamos usar um linguajar mais popular. É sair da porta do CEFET para fora, ajudar a comunidade, ajudar escolas públicas, como fazemos no PET (Programa de Educação Tutorial). É, de uma certa forma, você contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Mas, extensão, para mim, é da porta para fora. Você pode até fazer extensão aqui dentro, desde que você programe algum curso para trazer pessoas externas para participar do curso (professor, informação verbal).

Percebemos nos relatos do coordenador e desses docentes uma visão ainda bastante assistencialista da extensão, na qual docentes e discentes levariam, até a sociedade, o muito que conhecem, sem, entretanto, estabelecer um diálogo com as demandas sociais surgidas.

Observamos, também, que todos eles, até então, não haviam se envolvido em nenhuma ação extensionista na Instituição, ao que, eles mesmos reconheceram, que, com a curricularização da extensão, não poderão mais seguir sem algum envolvimento, e que o não engajamento com as ações extensionistas está “com os dias contados” (informação verbal).

Mais uma vez citaremos Gadotti (2017), que afirma existir concepções opostas de universidade e de currículo, uma, mais voltada para o mercado de trabalho e, outra, mais voltada para a cidadania. A primeira, vê a universidade como

prestadora de serviço ou de certificação para o trabalho, a segunda, é voltada para a educação como um bem público. Uma, tem uma visão mercantil, “bancária”, a outra, uma visão pública, problematizadora, emancipatória. Desse modo, consideramos a extensão pautada no diálogo e na troca de saberes como catalizadora para a transformação da sociedade.

A próxima categoria a ser tratada, será o engajamento dos docentes e coordenadores na extensão, bem como o envolvimento deles com as ações extensionistas já existentes no CEFET-MG. Ao categorizarmos o engajamento, focamos na participação ativa dos docentes e coordenadores nessas ações.

4.2 O ENGAJAMENTO DOS DOCENTES E COORDENADORES NA EXTENSÃO

A partir da análise dos dados das entrevistas sobre o engajamento dos docentes e coordenadores, verificamos que, dos cinco coordenadores entrevistados, três, participaram dos cursos, das reflexões e dos debates promovidos pela DEDC acerca da curricularização da extensão. Dois, assistiram apenas algumas palestras. Após a participação nesses eventos, os coordenadores deveriam se reunir com todo o corpo docente de suas coordenações para discutirem sobre o tema, e fazerem um trabalho, objetivando alcançar maior envolvimento de todos com a extensão.

No relato dos docentes, observamos que apenas três percebem que, no curso em que atuam, a extensão é pouco expressiva, está em segundo plano ou existe, mas de forma pulverizada. A maioria deles considera que a extensão está presente nos cursos, seja como programa ou evento, seja como atividades para visitar escolas e divulgar o curso; ou como programa de educação tutorial; também como participação em projetos de extensão junto a órgãos da sociedade, como a Prefeitura, Serviço de Limpeza Urbana – SLU e o Mercado Central (tradicional de Belo Horizonte); e, ainda, como cursos para comunidade externa.

Dois docentes declararam estar sempre atentos aos editais de fomentos, para participarem das ações extensionistas. Vale registrar o relato do professor Adão:

Eu procuro sempre propor um projeto ou um programa, ou um evento para linkar, familiarizar, contextualizar com as minhas disciplinas. Eu acho que

é importante, é claro que, independente disso, eu poderia pegar qualquer temática ambiental que ia cair no leque dos cursos que leciono, e também no próprio mestrado, já que a disciplina, ela tá totalmente alinhada à questão ambiental e ambiente (professor, informação verbal).

O professor Marcos também é focado nos editais de fomento e discorre sobre sua experiência:

A extensão sempre esteve presente nos nossos cursos. Nós sempre pleiteamos, nesses editais, uma participação na extensão. Eu mesmo, toquei um último projeto no período que ficamos de forma remota nas atividades. Nosso curso é muito prático e tem um envolvimento muito grande na aplicação direta na sociedade, que é construção de estradas, gerenciamento de trânsito. Essas questões estão muito ligadas e envolvidas na sociedade. Então, a extensão é latente, ou a convite de alguém, externamente, ao CEFET ou na proposição dos docentes e alunos no envolvimento dessas parcerias. Já participei dos editais. Tivemos encontro com a prefeitura, trabalhamos com a SLU, especificamente na época da pandemia da covid, já que tratamos do descarte de máscaras, principalmente no início, quando não sabíamos que impacto teria, jogar no lixo, como afetaria o meio ambiente, com o aspecto geotécnico, se traria algum dano aos leitos d'água, à população que mora perto daquelas regiões. Nesse sentido, a extensão foi muito legal, porque envolveu aluno, professor, entidades públicas, que subsidiou o trabalho e deu resultados muito bacanas. Pena que foi um período muito difícil, então os acessos eram restritos, não sabíamos ao certo como poderíamos nos contaminar, sem a sistematização e controle de como seria. Mas o trabalho foi muito legal e os alunos ficaram marcados por isso, no sentido de que eles lembram disso até hoje. Teve publicação no Estado de Minas, no portal do CEFET, enfim tivemos uma visibilidade desse projeto (professor, informação verbal).

Esses dois últimos relatos coincidem com os registros que fizemos anteriormente, acerca do crescimento da participação dos docentes e discentes nas ações extensionistas, propostas pelos editais de fomento. Nesse quesito, podemos resgatar o que dissemos anteriormente sobre os pressupostos da avaliação da extensão, definidos no XVI Encontro Nacional do FORPROEX realizado em João Pessoa, no ano 2000:

São eles: demonstrar a qualidade do que se produz na extensão; abranger todas as ações da extensão: programas, projetos, eventos, cursos, produções acadêmicas e prestações de serviço; propiciar a credibilidade do que a extensão produz, no contexto interno e externo; ser contínua, processando-se no decorrer das atividades; ser qualitativa e quantitativa, realizada pela comunidade universitária e pela sociedade; ter seus resultados considerados no planejamento e na tomada de decisão das IES nas áreas de ensino, extensão e pesquisa. Sugeriram-se também algumas etapas/fases de hierarquização no processo de avaliação: “avaliação diagnóstica”; “avaliação de desempenho político institucional”; “avaliação de programas/projetos”; “avaliação de impacto” (FORPROEX. 2000, p.14).

As ações extensionistas propostas nos editais, bem como a sua implementação, revelam um parâmetro para se verificar como a instituição produz extensão. Outros docentes relataram a realização de cursos ofertados à comunidade externa como ações de extensão. Nessa abrangência, as considerações da professora Adna nos chamou atenção, por evidenciar o olhar direcionado àqueles que vêm de outros países e estão em situações de fragilidade:

Olha, agora, com a curricularização, as coisas vão ficar mais concretas, mas eu sei de vários projetos de extensão que são do meu departamento e, portanto, a gente tem muita participação dos alunos. Eu, por exemplo, participo de um deles, que é um programa de extensão chamado 'português como língua estrangeira', que tem várias frentes de ação. Eu sou responsável pela coordenação das aulas de conversação em língua portuguesa, que acontece toda quinta-feira, à noite, virtualmente, para os alunos estrangeiros, abertos à comunidade externa. Então temos alunos do Pré PEC da graduação, temos alunos dos cursos de PLAC, que é português como língua de acolhimento para imigrantes que fazem conosco o curso de língua e cultura brasileira, aos sábados, e eles são refugiados, apátridas, portadores de visto humanitário. Acabo de me encontrar com um deles, que quis me conhecer pessoalmente, é um senhor que é nosso aluno, já há muito tempo, e é venezuelano (professora, informação verbal).

A professora Adna completa sobre seu encontro com o aluno venezuelano: *“Você precisa ver que gracinha, que bonita a história dele... uma pessoa que está no Brasil há alguns anos, tem uma história de sofrimento e que, hoje, colabora com nosso país, está aqui, hoje, produzindo, e merece todo nosso respeito, e merece toda a nossa acolhida”* (informação verbal). Atentamos que, além de aprenderem a língua portuguesa, os portadores de visto poderiam contribuir na troca de saberes, ao ensinar o idioma espanhol, como é o caso do aluno venezuelano, evidenciando, assim, uma troca de saberes.

Com relação à visão que têm da extensão no CEFET-MG, dos cinco coordenadores, a coordenadora Ana considera que há espaço para a extensão crescer mais, que muito pouco é feito. Em concordância, o coordenador Rogério percebe a extensão como sendo pouco explorada, e seletiva. Por sua parte, o coordenador João acha bastante trabalhoso fazer acontecer um projeto de extensão. Segue o relato dele:

Atualmente, em que a gente não tem ainda a extensão curricularizada, eu acho um pouco difícil, é muito trabalhoso fazer acontecer um projeto de extensão. Para desenvolver um projeto, o trâmite demora muito para acontecer, pelo menos uns três meses. Isso acaba inviabilizando algumas

oportunidades que tive e não chegou a acontecer. Agora que vai ser curricularizado, isso precisa ser agilizado, porque vai ser uma ampliação muito grande. Teria que ofertar para todos os alunos do curso; no nosso caso, 440 horas é um volume muito grande de extensão. Da forma que funciona hoje, eu fico com receio de como que isso vai se dar, para atender esse volume grande (coordenador, informação verbal).

O coordenador João aponta, como um dos desafios da curricularização, a conciliação dos trâmites existentes nos editais de extensão com a alta carga horária que será exigida com a curricularização. Assim como ele, a coordenadora Ana considera a carga exigida muito alta e ressalta que é um “baita desafio” fazer 435 horas de extensão, durante cinco anos, e sem dinheiro. O professor Antônio também faz referência à carga horária alta, considerando 465 horas “bastante pesado”, sem saber, ao certo, como vai acontecer. O professor Júlio foi um dos docentes que também reforçou a preocupação com a carga horária, a dificuldade de se submeter às ações de extensão e, ainda, questionou como reunir 40 alunos, todo semestre, para fazer extensão. Mesmo assim, ele vê a curricularização com bons olhos.

Outro desafio, apontado para além da extensa carga horária, foi a falta de recursos para o deslocamento de alunos e docentes para irem ao encontro da sociedade, e para recebê-la na Instituição – o professor Marcos afirma ser necessário ter respaldo, subsídio e recursos, para que a academia contribua com a sociedade.

Mesmo assim, a coordenadora Maria considera que a extensão tem se organizado e se profissionalizado mais:

Eu acho que ela tem se organizado nos últimos anos. Acho que da própria diretoria de extensão, de fazer chamada por editais, de ter edital para evento, projeto, programa, de ter comissões que avaliam. Eu acho que tem se profissionalizado cada vez mais, a forma de organização desse processo, e eu acho que isso ficou muito mais interessante, até para gente, que às vezes na gestão do curso, você fica sem saber para onde que vai. Então, acho que ajuda a gente demais, mas eu ainda acho que pode melhorar mais. Eu não sinto uma integração institucional, de fato, para mim, a extensão tinha que ter processos um pouco mais dialogados. Não sei se é porque nós somos o único curso de humanas, nós e a administração, né, a gente acabou ficando muito isolado, num grupo de engenharias. Então, às vezes, eu sinto um pouco esse isolamento do curso. Existem projetos interessantes no curso de letras, por exemplo, mas eu acho que, dentro de um propósito institucional, eu acho que o Cefet não funciona muito. Por mais que a diretoria faça esses Editais, eu não vejo muitas práticas integradoras, que deveriam ser um propósito da extensão. Eu faria essa crítica. Outra coisa que eu acho também, por mais que os editais organizem, eu acho que isso é muito interessante, né, como eu falei, para as coordenações, ajuda demais, para não termos que

administrar isso, mas eu sinto que também engessa. Por exemplo, hoje, todo documento que tem extensão, aparece lá, protagonismo discente. Então, assim, o aluno vai participar de um projeto, que foi apresentado por uma equipe, em que ele vai ser membro dessa equipe. No curso que a gente fez mesmo, tem várias maneiras de pensar o protagonismo, mas eu acho que também poderia ter, senão pela Diretoria de extensão, que, pelo menos um segmento de edital também, que fosse para estudante. Assim, estimular o protagonismo até nessas práticas. Porque eu acho muito engessado, no primeiro momento, eu sempre acho que é legal, que seja o mesmo membro de uma equipe, coordenado por um docente, mas, depois, eles não têm muito mais o que fazer, nessa ideia de protagonismo, fica sempre disfarçado no fundo (coordenadora, informação verbal).

As críticas feitas pela coordenadora Maria apontam para falta de integração institucional e para a inexistência de editais direcionados exclusivamente aos discentes, evidenciando a necessidade de se estabelecer um protagonismo discente nas práticas extensionistas. Outro ponto comentado, diz respeito ao fato de que, segundo a coordenadora, o curso que ela coordena, é bastante isolado e distante das “engenharias,” por se tratar de um curso da área de humanas. As considerações, por ela apontadas, nos levam a resgatar Freire (2019b), quando ele afirma que só na práxis e na busca, o homem pode ser agente transformador e criativo. O protagonismo do discente o convoca a ser agente de propostas reflexivas e críticas.

Além desse relato, Maria afirma estar cansada da ausência do Estado para o suprimento das práticas e considera que as ações são realizadas com base “no jeitinho, os docentes acabam se virando, os discentes acabam experienciando alguma prática, mas é sempre para o que dá e não para o que deve ser” (informação verbal).

O coordenador Luiz também frisa a necessidade de se ter verba para execução das ações, embora perceba avanços na extensão. Ele afirma:

Vem crescendo, é um esforço de tempos, tem uns 20 anos que acompanho o crescimento da extensão, ela tem alcançado, cada vez mais, um lugar de destaque, porque é importante que se estimule as pessoas a fazer extensão. E o estímulo parte muito dos editais de projetos, com verbas para bolsistas, para que a comunidade possa participar. Isso vem aumentando bastante. Editais de extensão, que antes eram a exceção, hoje, são presentes constantemente. Isso é importante, até porque, agora, vão fazer parte considerável da grade curricular dos cursos em 2023. Então, sem esses projetos, com editais claros, com verbas, não teria como colocar a extensão dentro da grade curricular dos cursos de graduação (coordenador, informação verbal).

Complementando, o professor Antônio acredita que a extensão deveria ser mais ousada e mais intensificada e, não apenas, ser relegada a um terceiro plano, dada a sua importância de levar, para a sociedade, todo o conhecimento que se produz na Instituição.

O professor Adão considera a extensão, no CEFET-MG, bem-organizada, necessitando, porém, de uma reflexão a respeito de vários gargalos, advindos de setores parceiros, que impossibilitam a eficácia das ações. Outros docentes também avaliam a extensão de forma positiva, mas carece de mais recursos financeiros para realização de suas ações.

Aliás, a escassez de recursos para o fomento da extensão, é preocupação recorrente, entre os entrevistados, como já registrado acima, com o que concordamos. Acreditamos que o poder público precisa estar atento a essa pauta, por isso, citamos novamente Mazzilli (2011, p. 217), referenciando Chauí (2003, p. 12), quando ela afirma que um dos quesitos que abrange uma universidade, enquanto uma instituição social, é “compreender a autonomia como autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial”.

Em outro aspecto, o relato do professor Marcos chamou atenção por considerar que a extensão deveria se efetivar de forma automática. Ele afirma:

No CEFET, teríamos que ter mais capacidade de absorver mais os projetos de extensão. Eles tinham que ser quase que automaticamente aceitos. Obviamente, respeitando todo o regulamento, mas eles tinham que passar, teríamos que estar sempre invocando esses projetos, porque eles são muito interessantes, eles motivam os alunos e envolvem a participação. Não tinha que ter a expectativa de ser aceito ou não, porque os alunos também ficam nessa expectativa e não temos uma resposta naquele momento. É muito mais fácil se preparar para algo que você sabe que vai acontecer do que para algo que pode ou não acontecer. Isso tira um pouco da energia, tira um pouco do foco e somos absorvidos por outras coisas também. Para ter continuidade de fluidez, deveria, automaticamente, ser aceito, desde que cumprisse os requisitos básicos, mas deveria passar (professor, informação verbal).

As considerações do professor Marcos, sugerindo a aceitação total dos editais de fomento, vão ao encontro da curricularização da extensão, que, doravante, fará parte do currículo de toda a graduação.

Positivamente, cinco docentes percebem que a extensão cresceu bastante na Instituição e que possui projetos agregadores e interessantes. Relatam também

uma crescente procura pelos editais e, com a curricularização, eles acreditam que a tendência é se fortalecer mais ainda.

Quanto à participação dos coordenadores nas ações extensionistas existentes nas instituições, a grande maioria nunca participou delas. A professora e coordenadora Maria disse que, por estar na gestão da coordenação, não sobra tempo suficiente para submissão às ações, mas que acompanha o trabalho de todos os docentes na coordenação e percebe a importância de cada um deles. Os outros coordenadores nunca participaram das ações e entendem que com a curricularização terão que se envolver mais – um deles considera uma falha na formação nunca ter participado dessas ações.

O professor e coordenador João, único participante, relatou: *“Eu participei de alguns projetos como membro de equipe e já coordenei alguns pequenos, bem pontuais, todas elas foram projetos, algumas prestações de serviço, inovação”* (informação verbal). Mais uma vez, a partir desse relato, percebemos uma participação em projetos de extensão, mais voltada para a transmissão do conhecimento, sem considerar a dimensão dialógica da academia com a sociedade.

Dos docentes que não exercem cargos de gestão, a maioria deles já participou das ações extensionistas, porém, alguns, as consideraram de maneira sutil, alguns, participaram apenas como colaboradores. Outros docentes afirmaram que os projetos contribuem para a formação profissional, para o ensino aprendido e estabelecem a prática do que é visto na teoria. Novamente, atentamos para a importância da teoria se atrelar à prática.

Vale registrar o relato do professor Marcos acerca da participação nas ações extensionistas e da importância delas:

Eu fico de olho nos editais. Eu tenho um grupo com meus alunos e esses grupos ficam de *stand by*. Eu gosto de criar modelos didáticos no laboratório. Esses modelos podem ser expostos para outros alunos e podem mostrar para a sociedade alguns conceitos, tais como: deslizamento de terra, área de riscos, problema com talude, que é uma coisa técnica, dependendo da inclinação, chuva e habitação, a gente tem riscos muito grandes. Então, eu preparo meus alunos de maneira que quando os editais aparecem, a gente já tem uma oportunidade de submeter. Esse do aterro sanitário, já tínhamos o modelo e apresentamos o modelo na META [Mostra Específica de Trabalhos e Aplicações], já tínhamos discutido com os alunos e ficamos sempre mantendo para uma mostra, para uma semana C&T, mas que continua depois, a gente não perde o modelo. Nesse grupo, eu mantenho esses alunos voluntários, mesmo depois que passa a discussão, a gente amplia o estudo e quando aparece uma extensão, a gente propõe isso de uma forma formatada, mas

ampliamos a discussão. No caso do descarte da máscara, na covid, já tínhamos entendido o talude, o descarte, o aterro, a confecção de compactação para gerar um aterro, enfim, o aspecto técnico. E quando apareceu a oportunidade de ter um problema social que foi instalado naquela época, a gente entrou com um projeto de extensão. Então o que eu tento fazer? Eu tento manter o trabalho com alunos, de forma voluntária, para que não perca o pique, senão a gente perde o fio condutor que liga essas coisas. Se você ficar esperando, enfraquece a discussão. Então eu tento manter, tem hora que dá, tem hora que não dá, tem hora que tem, apresento sempre essa proposta, que é um grupo e esse grupo está aqui para fazer vários trabalhos, entre eles um trabalho de extensão (professor, informação verbal).

O professor relata uma preocupação com os possíveis problemas que podem afetar a sociedade e convida os discentes a refletirem acerca dessas questões. Ele faz referência à META e à Semana C&T³, para apresentação inicial dos trabalhos, para, daí, submeterem a uma ação extensionista. Resgatamos aqui Mello *et al.* (2021), ao tratarem da Concepção e Prática das Diretrizes da Extensão, (CNE, 2018). Elencamos alguns pontos, resumidamente, enumerados pelo autor, que corrobora o relato do professor:

- a) a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos [...].
- b) a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável.
- c) o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, [...].
- d) a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena.
- e) a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa.
- f) incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, [...] (CNE, 2018).

Importante acrescentar que o incentivo, relatado pelo professor, para que os alunos sejam voluntários nos trabalhos, pode contribuir para a reflexão crítica acerca dos problemas sociais e de proposições para confrontá-los. As discussões,

³ A Mostra Específica de Trabalhos e Aplicações (META) é um evento de caráter científico e tecnológico, promovido pelo CEFET-MG, desde 1978. A Semana C&T (Ciência e Tecnologia) é o maior evento de popularização da ciência do país e ocorre nas escolas, universidades, museus, instituições de ciência e tecnologia, centros de pesquisas, parques e jardins botânicos.

por ele destacadas, promovem a formação integral do estudante, para alcançar iniciativas que expressem compromisso com as demandas da sociedade.

Dentre as iniciativas extensionistas praticadas, a professora Beatriz citou que ministrou cursos de extensão em parceria com a Prefeitura de BH, junto a Pedreira Prado Lopes e as comunidades mais periféricas de Ibirité; cursos de formação de docentes em Contagem e Betim; cursos junto à Companhia de Saneamento de Minas Gerais – COPASA, acerca de tratamento de água; durante cinco anos coordenou o BNI (Banco Nacional de Itens), para execução das provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, envolvendo 130 docentes. Observamos que essas ações se aproximam bastante de uma visão mais assistencialista e focada no mercado de trabalho e na transferência de conhecimento, da academia para a sociedade.

Quanto à participação dos docentes nos debates e nas discussões acerca da obrigatoriedade da curricularização da extensão, ocorridos na Instituição, todos os coordenadores estiveram presentes, em função do cargo ocupado como gestores. Um deles relatou que, inicialmente, parecia um “bicho de sete cabeças” e que muitos não queriam e não entendiam como algo benéfico, mas, ele acredita, que depois das discussões, todos acabarão “comprando a ideia” (informação verbal). Todos eles concordam que se trata de algo novo e desconhecido para muitos, daí, acreditarem que estão diante de grandes desafios. Cinco docentes, que não exercem o cargo de gestão, também se envolveram e participaram ativamente dos debates, principalmente aqueles que já estão à frente das ações extensionistas e sempre participam delas, bem como aqueles que fazem parte dos NDEs. Esses professores se sentiram à vontade para transmitir os trâmites das ações e o que as envolve: projetos, programas, eventos, cursos e oficinas e prestação de serviços. Vale registrar o relato do professor Adão:

Eu participei dessas reuniões, falei sobre os meus projetos eu acho que os pares estavam perdidos, e é natural, é uma coisa nova, é natural ficar com dúvidas. [...]. A questão é que iniciar essa caminhada é nova também para a DEDC, no ponto dessa questão ser obrigatória. Eu vejo essa obrigatoriedade de forma positiva, porque tem estudante que não sabe sobre projeto de extensão. Essa é uma grande lacuna no bojo da extensão. Tem estudante que não sabe, de nenhum dos níveis. Então talvez não é que o aluno não queira participar, ele não sabe. Aí eu volto a falar sobre a informação. Se o aluno não tem informação, ele fica engessado, fica de mãos atadas. Agora com a obrigatoriedade, eles vão saber, porque vai estar em jogo a questão de acesso ao diploma. Os alunos, agora, vão

participar com mais engajamento, uma participação que pode ser potencializada. Se a participação é potencializada, eu acho que todos os envolvidos em quaisquer tipos de ações de extensão saem ganhando (professor, informação verbal).

A obrigatoriedade da curricularização da extensão pode propiciar o debate e o envolvimento daqueles que, até então, não se submetiam a nenhuma das ações. Apenas um docente revelou acompanhar as discussões à distância; cinco docentes consideram a carga horária, destinada à extensão nos currículos de cada curso, muito alta; apenas um coordenador mencionou preocupação quanto à participação dos discentes nas ações extensionistas (o curso é ofertado no período noturno e a maioria deles é de trabalhadores). Observamos, nesses relatos, uma preocupação com a sistematização da curricularização, porém, todos os entrevistados afirmaram acreditar que a inserção de 10% da extensão nos currículos, ocasionará benefícios para os discentes. Mazzilli (2011) também manifesta opinião positiva sobre a curricularização, dizendo que

a associação entre ensino, pesquisa e extensão pode gerar um novo movimento no processo de produção e socialização do conhecimento na educação superior, ao relacionar dialeticamente o ensino (apropriação, pelos estudantes, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, a pesquisa (produção de novos conhecimentos a partir de problemas emergentes da prática social) e a extensão (intervenção nos processos sociais e identificação de problemas da prática que demandam novas pesquisas (Mazzilli, 2011, p. 219).

Concordamos com Mazzilli (2011) e percebemos um ciclo nesse tripé ensino, pesquisa e extensão, como se fosse uma retroalimentação. A extensão propicia aos discentes, absorção das lacunas existentes na sociedade, ao perceberem, na prática, o conhecimento adquirido, que conduz à formação de um sujeito crítico e reflexivo acerca da realidade social.

Todos os debates e todas as discussões podem propiciar à extensão o seu lugar de inserção na educação, não como um apêndice, termo utilizado por Gadotti (2017), mas indissociável do ensino e da pesquisa, demonstrando sua força e evidência na sociedade, tal como é proposto pelas diretrizes legais do FORPROEX, desde a sua criação, em novembro de 1987.

Nas Figuras 1 e 2 estão representadas essa visão de retroalimentação dos pilares da educação, evidenciando o caráter indissociável e a proposta de um novo

movimento, gerado pelo processo de produção e socialização do conhecimento, a partir da dialética do ensino, conforme defende Mazzilli (2011).

Figura 1 - Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A Figura 1 retrata a visão de uma educação que se pretende transformadora, a partir da proposta do projeto da Rede Federal, baseada nas diretrizes que orientam a concepção, avaliação e realização de toda ação de extensão. Entendemos essa transformação, pautada no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como sendo uma relação dialógica entre as instituições de ensino e sociedade; com valorização e integração, à matriz curricular, de ações que contribuam para a formação cidadã dos(as) discentes; e demonstrada na interdisciplinaridade e conexão de áreas distintas do conhecimento. Todos esses princípios visam a superação de problemas sociais, a estimulação do pensamento crítico, para a consolidação de um processo democrático (Brasil, 2008).

A seguir, a Figura 2 mostra o movimento referido por Mazzilli (2011), que pressupõe a extensão como propulsora da transformação, a partir da identificação de problemas sociais que demandam novas pesquisas – movimento representado pelas setas que se entrelaçam.

Figura 2 - Processo de produção e socialização do conhecimento



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Na prática, esse processo defendido por Mazzilli (2011), na Figura 2, pode ser identificado no relato dos coordenadores, acerca do engajamento, ou não, com a extensão. Observamos que apenas um se envolveu com as ações extensionistas, sendo, todas elas, projetos bem pontuais. Ele não tem licenciatura, tem menos tempo de exercício da docência no CEFET-MG e ministra disciplina da área técnica. Com relação aos outros docentes, observamos que ter bacharelado ou licenciatura, exercer a docência há mais tempo e ministrar disciplinas técnicas, não configura justificativa para se envolver, ou não, com as ações extensionistas.

No próximo subtópico, trataremos da terceira categoria que analisa o conhecimento dos docentes e dos coordenadores sobre extensão, conceituada como comunicação, na proposta de Paulo Freire.

4.3 O CONHECIMENTO DOS DOCENTES E COORDENADORES SOBRE EXTENSÃO COMO COMUNICAÇÃO PROPOSTA POR PAULO FREIRE

Apresentaremos os dados da terceira categoria, que busca compreender o que os docentes e coordenadores pensam e sabem sobre Paulo Freire e suas contribuições para se refletir, debater e discutir acerca da extensão. Essa compreensão foi abordada nas últimas perguntas do roteiro, aplicado aos docentes.

Com relação à questão do conhecimento sobre Paulo Freire, todos os docentes afirmaram conhecê-lo ou já ter ouvido falar dele. Oito docentes o admiram e o consideram um expoente para a educação, sendo que três deles têm muita

proximidade com os métodos e teorias de Freire e apenas quatro disseram conhecer de uma maneira mais superficial.

Como exemplo, vale salientar o relato do professor Adão ao responder sobre o seu conhecimento a respeito de Paulo Freire:

Já ouvi falar de Freire sim, inclusive, os meus alunos do técnico já sabem quem é Paulo Freire, porque eu tenho uma atividade ao longo do ano todo, nas quartas-feiras, que eu fiz uma homenagem a Paulo Freire. Então as atividades chamam Quartas-Freire. No primeiro dia de aula eu já falo sobre a atividade e já falo sobre as contribuições de Paulo Freire e da questão do aluno caminhar com suas próprias pernas. Nessas quartas, eu sempre lanço perguntas que, é um carro chefe para pesquisa, que é um carro chefe para o aluno pensar na iniciação científica, e eles têm que, por conta própria, buscar respostas que são apresentadas na frente, para toda a turma. Esse é o primeiro ano que eu faço esse tipo de atividade, eu já tenho um desfecho disso, que foi muito importante, e eu vou continuar com essas quartas-feiras. O Paulo Freire, ele é fenomenal e ele tem um link muito íntimo com a questão da extensão, já que o aluno tem que ter uma autonomia na extensão também, ele passa a ter autonomia, mesmo porque ele tem um plano de trabalho e, nesse plano de trabalho, quer queira, quer não, naturalmente vai direcionando ele para essa autonomia. Nós sabemos que os alunos são diferentes, isso é óbvio, natural, normal e a sociedade tem que ser assim mesmo. Aquele aluno que não tem essa expertise, cabe ao orientador desses projetos e dessas ações, enfim, seja a denominação que for, orientar. Aí é que entra o papel da orientação na extensão, você direcionar, mostrar o caminho para o aluno. E aí, sim, ele buscar resultados mais satisfatórios (professor, informação verbal).

O professor Adão também fez referência à importância da autonomia para a formação do estudante, termo tão caro e presente nas contribuições e reflexões de Paulo Freire. Adão possui licenciatura e bacharelado, ministra disciplinas técnicas do curso de graduação em que atua e exerce a docência, no CEFET-MG, há dez anos. O professor Marcos faz um relato interessante sobre Paulo Freire:

Já ouvi falar de Paulo Freire sim. Eu tive a oportunidade de dar aula de Autocad no Rio de Janeiro, no morro do Cantagalo, antes de vir para o Cefet. Eu fui dar aula em um projeto do estado, que aceitava matrícula de aluno de qualquer perfil. Eu tive uma aluna, uma senhora, que era costureira. Ela não sabia o que era o autocad, uma ferramenta técnica que envolve muitos conceitos, é um desenho vetorial. Fui conversar com ela para tentar entender o mundo dela e usar o universo dela. Ela me disse que gostava de fazer camisa, ela era costureira. Pedi para que ela fizesse um molde de camisa, usando o universo dela, dentro do autocad. Não era o objetivo dela sair como uma desenhista cadista, o interesse dela era outro. E eu pensava onde eu tiraria uma base que pudesse me ajudar. Fui achar no Paulo Freire. Comecei a ler Paulo Freire nessa época. Isso me ajudou muito naquela época, eu precisava me amparar na teoria dele, começar a ler e compreender acerca do lugar de fala da pessoa. Eu vi que isso dava resultado, perguntar de onde a pessoa vem, de ir ao encontro de uma pessoa que traz um conhecimento, a importância de saber que seu

aluno tem um nome; qual é a sua realidade, a sua profissão. Paulo Freire me propiciou fazer essa ligação (professor, informação verbal).

Nesse depoimento, percebemos maior proximidade com a proposta freiriana de educação, ao trazer, para o campo do conhecimento, a realidade do sujeito e o saber que ele traz. A senhora, a que o professor Marcos se refere, poderia aprender algo novo, a partir do que ela já sabia e da técnica que dominava: modelar e costurar roupas. Esse saber tornou-se fio condutor para que soubesse mais e utilizasse outros métodos de fazer e de produzir, utilizando outra ferramenta, até então desconhecida na sua realidade.

Gadotti (2017, p. 2) explica, teoricamente, a situação acima, ao afirmar que “mão dupla” significa troca de saberes acadêmico e popular, que tem por consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural, enraizada na realidade”.

Vale registrar que esse professor entrevistado, não possui licenciatura, apenas bacharelado, exerce a docência há mais tempo, desde 2008, e leciona disciplinas técnicas do curso em que atua. Mais uma vez, ficou evidente que ter ou não licenciatura e/ou bacharelado, lecionar disciplinas técnicas ou gerais, e exercer a docência por mais ou menos tempo, não são pré-requisitos para se submeter às ações extensionistas e demonstrar engajamento com elas.

Às perguntas acerca das contribuições de Paulo Freire para a educação ou a extensão, a maioria dos docentes e coordenadores o consideram inspiração para os educadores, visto que suas reflexões são riquíssimas, bastante aderentes à extensão, dado seu caráter de levar para a sociedade o conhecimento do que se faz na academia. Quatro docentes não quiseram se manifestar, apenas disseram que sabem que ele foi importante, mas que não se sentiam à vontade para falar sobre o assunto. Destacaremos alguns relatos que traduzem uma maior proximidade com as reflexões freirianas sobre educação. Iniciaremos com o professor e coordenador Luiz, que diz:

A educação do Paulo Freire é o mais próximo que a gente tem da extensão. A maneira como a gente tem de pensar a extensão na educação é a maneira que o Paulo Freire pensou a educação para a população, ou seja, uma coisa tangível, que o estudante possa entender em um primeiro momento, a coisa do dia a dia, uma coisa que facilita, que complementa. Não é uma novidade a ser desvendada, mas, sim, aproveitar tudo que ele já sabe, tudo que ele já faz, só que com o nome de educação ou extensão.

Então a gente vai entregar para a comunidade coisas que são do dia a dia. Se você pensar em muitos produtos feitos pelas comunidades, existe muita química, eles estão fazendo sabão, medicamentos, cremes, licor, tudo que fazem, sem saber a teoria, sem ter tido uma assessoria química. Estão fazendo química de uma maneira pura, sem saber o que está acontecendo ali. Talvez, esse seria um caminho muito interessante de aproveitar um saber popular, que pega no Paulo Freire, o que já sabe, e melhorar o que você já sabe, com o que eu sei, e faz um ciclo. O cientista sabe por que estudou e a pessoa prática, sabe, de ver resultados certos. Às vezes, a teoria caminha para um lado e a prática caminha para outro; existe uma troca de saberes, sem dúvida (coordenador, informação verbal).

O professor menciona a troca de saberes e reforça que a teoria, às vezes, caminha para um lado e a prática, para outro. Nesse contexto, há que se perseguir a troca de conhecimento. O que remete a Gadotti (2017), que defende a comunicação de saberes, fundamentada numa teoria do conhecimento, que toma a antropologia como base, ao considerar o ser humano incompleto e inacabado, que não sabe tudo, mas que também não ignora tudo.

Outro relato que chamou atenção foi o do professor Adão:

Eu acho que a autonomia que o Paulo defende tanto, para mim, isso é um rito. Para mim, isso é um terço a ser rezado ou qualquer outra situação de outros preceitos religiosos. Eu acho que ele é um ícone perfeito. Eu me inspiro nessa questão dele, de autonomia. Eu acho que o professor tem que dar essa autonomia para os alunos. Ele não tem que ficar no tradicional, não que tradicional seja jogado fora, mas ele tem que ampliar mais e abrir mais as portas para essa autonomia. O aluno tem que ser protagonista das suas ações (professor, informação verbal).

O professor menciona a autonomia e o protagonismo do estudante como extremamente importantes, sendo a autonomia um dos requisitos que Gadotti (2017) também considera relevante para se construir a curricularização – com metodologia de programas e projetos –, fundamentada em uma teoria que pressupõe a interdisciplinaridade, a aprendizagem significativa e a já citada autonomia.

O relato do professor Marcos evidencia outros preceitos freirianos:

Eu acho que é exatamente isso: quem é seu aluno, qual linguagem ele traz, qual realidade ele vive e como eu aplico o conteúdo ou como contextualizar esse conteúdo na vida desse aluno? Quando eu trato de geotecnia, por exemplo, eu tenho alunos que moram em diversos lugares da região metropolitana de BH (Raposos, Betim...). No aspecto geotécnico, isso importa, porque ele está em uma região que muitas vezes, do lado, tem uma construção que é inapropriada, que corre riscos e que, ele, com esse olhar da escola técnica pode levar proposições mais

interessantes para tomada de decisões naquela região. Então eu vejo dessa maneira, contextualizar nosso aluno, trazer exemplos práticos da região que ele mora, ligar com o assunto e demonstrar a importância desse assunto. Não é um assunto que faz só para estudar, apenas para passar, fazer prova, mas é uma coisa da realidade. Que impacto que tem a construção, num corte a 90°, num terreno inclinado, formado por um solo mole? Isso tudo começa a fazer sentido para ele. Saber o que é solo mole, uma inclinação íngreme, uma poli opressão, um acúmulo de água de chuva, ele sai daquele senso comum de achar que tudo é culpa de um elemento da natureza, quando ele passa a perceber que nós somos agentes também de transformação da natureza. Então, esse contexto dá a cara da conversa, onde você mora, o que você pode ajudar e como a escola contribui para isso. Então o aluno sai do universo de prova, e tem que fazer para passar. O aluno mora lá, é ele que vive com aquilo, ele sabe o que acontece quando chove lá, então ele traz informações. Essa troca funciona muito com as fotos que eles trazem. Quando eles me mandam fotos, eles me provocam para uma discussão. Sempre tentamos trazer para uma discussão técnica sobre a foto, ou seja, o que é possível discutir com aqueles elementos (professor, informação verbal).

Nesse relato, percebemos o olhar atento do professor para a realidade dos estudantes, para, daí, iniciar a transmissão do conhecimento. Ele faz menção às regiões onde eles habitam e propõe uma construção do “ensinar”, baseado naquilo que é familiar para o estudante. A troca de informação entre professor e estudante é rica, e os convoca para um debate. O professor evidencia a necessidade de se aplicar o que aprende, como objeto transformador da realidade, indo além de aprender para ter nota e passar de ano. Além disso, chama atenção do estudante para perceber que o homem é um agente transformador da natureza e as consequências desastrosas não seriam advindas apenas dela, o homem também pode ameaçá-la. São vários os pontos para refletirmos a partir desse relato.

Nesse contexto, cita-se a teoria de Freire (2019), cuja ideia é de uma educação fundamentada no ato de depositar, em que os educandos são os depositários, e o educador, o depositante. A essa situação, Freire deu o nome de educação bancária, já dito anteriormente.

Freire (1983) afirma ainda que a educação deve ser verdadeiramente gnosiológica, não permanecendo no domínio da “doxa”, caso contrário, seria mera repetição de textos lidos e não sabidos. O que se almeja é o encontro em que se busca o conhecimento e não em que ele é transmitido, convidando os educandos a terem um pensamento crítico, desafiando-os a pensar corretamente e não apenas memorizar.

Outro relato também traz uma compreensão da proposta freiriana de educação – trata-se da resposta da professora Adna à pergunta relacionada às contribuições de Paulo Freire para a educação e extensão:

Nossa, meu Deus do céu, que pergunta é essa Andréa? Eu diria que Paulo Freire trouxe a base, a educação, vista de uma maneira dinâmica, complexa, que ela é. Paulo Freire vê o aluno como aquele que também ensina. Não só aprende, o aluno, ele é o estudante que também é educador, ele percebe que nessa interação é que se constrói conhecimento entre professor e aluno. Não existe uma coisa dicotomizada da outra, ensino e aprendizagem só acontecem juntos, porque, juntos, estão em interação, professor e aluno, e um aprende com o outro. O professor não é o dono do saber, que simplesmente transfere conhecimento para o aluno, pelo contrário, ele também aprende com esse aluno, que não é uma página em branco, que chega na escola com uma história que merece respeito, com um arcabouço, com um background que deve ser respeitado e considerado. Então, eu vejo o Paulo Freire como aquela pessoa que realmente abriu os olhos para o outro, para a realidade do outro, para o respeito que se tem pelo outro. Essa visão que o Paulo Freire nos traz da educação como uma forma de liberdade, a educação libertadora, a educação que promove uma cidadania, direito ao outro de ter vez e ter voz na sociedade da qual ele faz parte (professora, informação verbal).

Igualmente, esse relato reporta às contribuições freirianas de educação. A fala da professora faz referência à comunicação pautada no diálogo e na troca de saberes, e na consciência crítica; faz pensar a educação como uma interação dialética com a realidade, como um processo de constante libertação do homem, que não aceita o homem isolado do mundo e nem o mundo sem o homem. A educação libertadora se dá na medida em que o homem toma consciência das suas ações e do seu trabalho e essa tomada de consciência se dá no nível social e nas estruturas sociais, como pontua Freire (1983).

Ao último questionamento da pesquisa, relacionado ao conceito de extensão como comunicação, sugerido por Paulo Freire (1983, p. 50) muitos disseram nunca ter ouvido falar do termo, mas que imaginavam que a base da extensão estaria na comunicação como diálogo e troca de saberes, assim como criar uma interface entre o conhecimento acadêmico e a cultura popular, como uma atividade somatória. Quatro docentes, sendo dois deles coordenadores, disseram não saber falar sobre o assunto e não se sentiam à vontade para falar sobre o tema.

A coordenadora e professora Ana afirmou:

É a questão da mão dupla, não é a soberba da universidade e achar que tem mais conhecimento do que a sociedade. Eles têm muito conhecimento também, é a humildade e a via de mão dupla da universidade (coordenadora e professora, informação verbal).

A professora percebe o termo extensão como comunicação, baseada na via de mão dupla, que diz respeito à interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade, por meio da troca de conhecimentos, que é uma das diretrizes propostas para a extensão. Assim como a professora Ana, o professor Marcelo também faz referência à troca de saberes entre academia e sociedade:

A extensão como comunicação nunca ouvi. Talvez eu saiba internamente o conceito, sem me dar conta dele. Mas a comunicação é exatamente essa interrelação da academia com a sociedade, acaba sendo uma troca nesse processo. Quando você chega na comunidade, ela não está vazia de conhecimento, então existe uma troca. Talvez eles não tenham um conhecimento organizado, uma deficiência de organização do pensamento que no caso, a educação vai contribuir (professor, informação verbal).

O relato do professor Marcos nos chamou atenção por considerar as contribuições de Paulo Freire focadas no diálogo e, conseqüentemente, compreender a extensão como comunicação:

Eu acho que a comunicação talvez seja o pilar básico que ele conseguiu estabelecer. Ele tem essa pedagogia, ele tem esse cuidado com quem ele está falando e ele valoriza e valida as pessoas, a partir do que elas trazem. Então, o primeiro passo nessa comunicação é o acolhimento da pessoa que está ali, na sua sala – ‘quem é você?’, ‘de onde você veio?’. Nesse sentido, você consegue pegar o conteúdo que é fixo, que está padronizado no currículo e conversar com seu aluno, a partir dos termos técnicos, que são fixos. Mas você consegue saber que esse aluno tem uma carga de vivência, de experiência, e emocional, que faz apelo ao que a gente está dizendo. Então, essa comunicação é exatamente reconhecer, é o primeiro passo, é saber com quem você está lidando, os alunos sempre são diferentes, mas o currículo é o mesmo. Em cada semestre, para você vai lidar com isso, é preciso estabelecer essa comunicação e não tem outra forma de você ser conteudista e esquecer o aluno ou olhar só para o aluno e ignorar o conteúdo. Eu acho que essa comunicação é muito desse olhar que Paulo Freire deve ter tido. Ele deve ter sido uma pessoa de grande observação, de muito diálogo, no sentido de ouvir. Para ele escrever tão bem, ele sabia ouvir. Talvez o que falta na gente, na comunicação, é saber ouvir, normalmente a gente quer falar. Quando você ouve o aluno, você tem que entender que, às vezes, uma queixa que ele tem não é exatamente a queixa daquele local, daquele problema, ele não está nem sabendo exprimir a queixa, mas ele está trazendo uma proposta de reflexão para o diálogo, que é tudo novo para ele. A partir dali, começamos a equilibrar essa conversa, dentro da disciplina, para que também a conversa não saia do que sabemos falar e esbarre em outros conteúdos que a gente não domine e, aí, outro professor seria interessante para aquela discussão. Mas quando você consegue perceber que o assunto é daquela disciplina e que existe condição de discutir juntos, a gente parte

para uma experiência, fica uma trajetória de experiência, quando o aluno chega no final do ano e percebe que conseguimos discutir coisas que, por exemplo, saíram no jornal hoje e está na televisão (professor, informação verbal).

No relato do professor Marcos, ele discorre, com muita proximidade, sobre o termo comunicação, para se referir à extensão, tal como propôs Freire. Nas suas considerações, o sujeito traz um conhecimento e, a partir desse saber, pode-se estabelecer uma troca. O professor acredita que, pelos seus escritos, Freire deve ter sido uma pessoa que sabia ouvir e que era aberto ao diálogo.

Han (2022) traz um olhar para a escuta, que remete ao outro, na sua unicidade. Para ele,

O escutar não é um ato passivo. Uma atividade especial o caracteriza. Eu tenho, primeiramente, de dar boas-vindas ao outro, ou seja, afirmar o outro na sua alteridade. Então, eu o presenteio com a escuta. O escutar é um presentear, um dar, um dom. Só ele traz o outro primeiramente à fala. Ele não segue passivamente o discurso do outro. Em certo sentido, o escutar antecede a fala. Só o escutar traz o outro à fala. Eu já escuto antes que o outro fale, ou eu escuto para que o outro fale. O escutador convida o outro a falar, liberta-o em sua alteridade. O escutador é um espaço de ressonância, no qual o outro fala livremente. Assim, o escutar pode ser curativo (Han, 2022, p. 15).

Acolher o outro na sua alteridade, implica em reconhecer os sujeitos naquilo que os tornam distintos. Han (2022) afirma que o escutar pode ser curativo. Dizemos que ele pode ser transformador e problematizador, a partir do momento em que o sujeito percebe a realidade concreta, fala dela, e o outro o escuta.

Retomamos Freire (1983, p. 15), quando ele diz que “educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a sede do saber, até a sede da ignorância para salvar, com esse saber, os que habitam nesta”. Completamos que, a partir da escuta, o sujeito revela sua realidade, toma conhecimento daquilo que fala, estabelecendo a oportunidade de transformá-la. O professor Marcos frisa a importância do saber ouvir e, por isso, acredita que o estudante precisa falar de si e da sua realidade e que ele sempre traz propostas para reflexão. Ele aponta também para uma questão que diz respeito a interdisciplinaridade, uma das diretrizes da Extensão. Ele menciona ser interessante a presença de um professor de outra disciplina para participar de uma discussão, caso extrapolasse a sua área

de conhecimento. A professora Adna relata seu entendimento acerca do uso do termo comunicação, proposto por Freire, como extensão:

Como termo técnico, não, nunca ouvi falar assim, especificamente, não, mas eu posso entender. Se você me fala que essa é uma noção que ele propõe, a extensão como uma forma de comunicação, eu também vejo isso, como uma forma de interlocução, de diálogo, de troca, então não só a comunidade tem a ganhar com o CEFET, mas o CEFET também tem a ganhar. É uma parceria de mão dupla, não é um caminho de mão única em que só a comunidade aprende, só a comunidade se beneficia, pelo contrário, a escola também aprende, a escola também se beneficia, então é uma reciprocidade. Não sei se é isso o termo. Você não vê que coisa linda, esse aluno venezuelano que fez questão de me conhecer. Ele disse: professora eu não quero passar mais um ano sem conhecer a senhora, pessoalmente. Isso porque nossos encontros são virtuais. Você quer encontrar comigo? Então a gente marcou o encontro, estava com ele agora, antes de vir ao seu encontro. Você precisa ver que gracinha, que bonita a história dele, uma pessoa que está no Brasil há alguns anos, tem uma história de sofrimento e que, hoje, colabora com nosso país, está aqui, hoje, produzindo, e merece todo nosso respeito e merece toda a nossa acolhida (professora, informação verbal).

A professora menciona o ganho que a instituição tem ao estabelecer um diálogo com a sociedade e reforça a necessidade de haver a via de mão dupla tão aclamada por Freire, por todos os outros autores citados, pelo FORPROEX e pelas leis que criaram as diretrizes para a extensão. Percebemos, nos relatos, que o conhecimento dos docentes sobre Paulo Freire e suas contribuições acerca do fazer extensionista, novamente, não foi mais evidenciado entre aqueles que têm mais, ou menos, tempo de docência, os que possuem licenciatura ou apenas bacharelado, ou ministram disciplinas gerais ou técnicas. Nesse quesito, também observamos que ficou bem equilibrado.

Diante de toda essa exposição, consideramos que há de se perseguir, na Instituição, uma extensão pautada na comunicação como norteadora das ações para, assim, superar uma visão assistencialista e focada apenas no mercado, como percebemos em alguns relatos.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Um dos objetivos específicos do ProfEPT é

atender à necessidade de formação continuada, numa perspectiva interdisciplinar, e em nível de mestrado, voltada para profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a fim de desenvolverem atividades de ensino, gestão e pesquisa, relacionados à educação profissional e tecnológica, na perspectiva de elaboração de produtos educacionais e materiais técnico-científicos, com vistas à inovação tecnológica (IFES, 2022).

Considerando essa definição, elaboramos um almanaque, como produto educacional, cujo conteúdo apresenta a visão freiriana de extensão, que tem foco em uma educação popular. O produto foi elaborado, a partir da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo das entrevistas.

Dourado (2018), em sua tese de doutorado, desenvolveu pesquisa que elevou a representação do almanaque a um documento informacional da cultura popular escrita, no contexto de uma coleção particular. A autora cita vários pesquisadores da temática, dos quais, Chartier (1999), chamou atenção pela consideração que dedica aos almanaques, denominando-os como “livro dos livros”. Para Chartier,

o almanaque é um livro destinado a todos e que todos, mesmo os menos letrados ou analfabetos, podem ‘ler’. Chartier afirma que o almanaque pode ser ao mesmo tempo útil e prazeroso, tradicional e esclarecido. Portanto, almanaques são documentos de informação e de comunicação da cultura popular, abrangendo diferentes saberes e formas de escrita, tais como ciência, literatura, poesia, história, religião, credences populares, etc. Se expandem com a invenção da imprensa e se disseminam por toda a Europa. Foram mudando ao longo do tempo, de acordo com seus ambientes culturais e sociais, mas nunca deixaram de ser um manual prático de informação que reúne o conhecimento científico e técnico, a literatura, a poesia, a religiosidade, a arte, as credences e saberes populares. Podem assim ser chamados de ‘enciclopédias populares’ (Chartier, 1999, p. 9, *apud* Dourado, 2018, p. 35-36).

Escolhemos o almanaque, como produto educacional, por considerarmos ser uma publicação, cujo conceito se aproxima da proposta da educação popular, da troca de saberes, dos registros de temas variados e é, por todos, “admirado”.

Pretende-se que o almanaque seja uma publicação anual e, seguindo essa proposta, pensamos ser este número “um”, apenas o início e, que a ele, muitos

outros possam se juntar e motivar outras pesquisas, outras discussões, acerca da educação e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A expectativa é que o produto contribua pedagogicamente com os debates e com as reflexões advindas das ações extensionistas, e colabore com o tema, sob a luz de uma visão freiriana de extensão, baseada em uma educação popular transformadora, dialógica, crítica e integradora, reforçando, mais uma vez, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Consideramos essencial compor o almanaque com as contribuições freirianas e de outros autores sobre a extensão, as diretrizes do FORPROEX acerca da extensão, a sua trajetória legal. Além disso, dar dicas de livros e artigos que tratam do tema, estabelecer um espaço lúdico com palavras cruzadas relacionadas à educação, com uma carta enigmática e outros recursos ilustrativos que representem a extensão, o ensino e a pesquisa, evidenciando a indissociabilidade entre os três.

A Figura 3, abaixo, ilustra a capa, o sumário e a carta enigmática do almanaque.

Figura 3 - Almanaque – Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O almanaque foi submetido à avaliação de três docentes (profa Beatriz, prof. Marcos e prof. Marcelo) que também participaram das entrevistas. Foi elaborado um breve roteiro, especificamente para a avaliação do almanaque, registrado no Apêndice C.

Respondendo às perguntas do roteiro, todos os entrevistados concordaram que o almanaque contribui para o conhecimento a respeito da extensão; dispõe de

conhecimentos suficientes para compreender a extensão, conforme proposta de Paulo Freire; e motiva a recomendá-lo aos interessados em programas de extensão.

O prof. Marcos considerou o almanaque criativo, lúdico, de fácil leitura, achou interessante a forma como os artigos e as referências foram citados e que o recomendaria como fonte de informação. O prof. Marcelo também achou o almanaque criativo, divertido, com informações claras e diretas, enfatizando a qualidade da arte gráfica. Por último, a profa. Beatriz relatou que o material é notável, por sua beleza, elegância e valorização dos aspectos lúdicos, proporcionando uma abordagem relevante para a discussão e o desenvolvimento do aprendizado sobre a atividade de extensão, tanto dentro do CEFET-MG quanto na sociedade. Ela também ressalta que o almanaque incorpora elementos fundamentais, ao estabelecer uma ligação direta entre a teoria freiriana e a atividade de extensão. Ela conclui, dizendo que o percurso apresentado lança luz sobre a sólida base legal, sobre a qual esse conhecimento é construído, destacando sua importância na expectativa de uma sociedade fundamentada na liberdade e no compartilhamento do conhecimento. De maneira geral, ela considera que os elementos lúdicos variados, proporcionam uma troca ágil e prazerosa do conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a extensão como um dos tripés da educação, que se abre para a sociedade e mantém um vínculo com ela, implica em refletir o fazer extensionista de forma crítica, como maneira de alcançar uma transformação.

Ao entrarmos em contato com as contribuições e reflexões freirianas, deparamos com os conceitos de educação “bancária” e de educação libertadora, defendidos por Freire. A educação libertadora pretende reconhecer o sujeito na sua alteridade, dar a ele o lugar de fala e de poder expressar o conhecimento que tem da sua realidade. Freire propõe que a extensão se realize como processo de comunicação, como uma troca que só se estabelece no diálogo, trazendo a possibilidade de elencar posicionamentos críticos e, por isso, libertadores.

O diálogo propicia problematizar o mundo, a realidade que cerca o sujeito e que, muitas vezes, o engessa, o oprime e o impede de se movimentar para mudar. Ao problematizar, é permitido, ao sujeito, demonstrar seu lugar, expor sua cultura, suas experiências, suas crenças e, nesse processo, fazer perceber que todos tem o que aprender e o que ensinar.

Estamos diante de uma construção coletiva, cuja troca de saberes é imperativa. Certamente, é do fazer coletivo que surgem os fóruns de debates, as propostas para direcionar o fazer extensionista e as concepções a ela atreladas.

A importância de se curricularizar a extensão caminha ao lado do questionamento acerca de como se compreende a extensão, e sob qual perspectiva ela deve caminhar. Um dos desafios apontados pelos sujeitos pesquisados, indica que a extensão precisa de aporte financeiro e de investimento, para avançar mais, requisito que consideramos de extrema importância. Outro desafio é o de se amparar em uma extensão que não atenda apenas ao mercado, e a uma visão assistencialista, mas, sim, uma extensão pautada no diálogo.

A concepção de comunicação para a extensão, proposta por Freire, evidencia algumas situações, a saber: 1) uma reflexão crítica acerca da transmissão do conhecimento – o educador propõe uma troca e não apenas estender o conhecimento a quem nada sabe; 2) pensar a extensão de forma indissociada do ensino e da pesquisa, considerando a integralidade como fundamental. A partir das contribuições freirianas para debater a extensão, consideramos importante nunca

perder de vista o entorno da instituição, a sua localidade, a diversidade de estudantes que nela ingressam e a fazem grandiosa; 3) ampliar as ações extensionistas que focam nas questões sociais, raciais, de gênero e de pessoas em situações de vulnerabilidade, ocupar espaços que vão além das salas de aula e laboratórios.

Deparamos com diversos autores que lutaram pela educação e seus pilares – ensino, pesquisa e extensão –, e pretendemos evidenciar um fazer extensionista que se apresente como crítico, interdisciplinar, pautado no diálogo entre academia e sociedade, o que propicia a autonomia e o protagonismo do discente, formador de cidadãos comprometidos com as mazelas da sociedade e, portanto, com a transformação.

Trazemos de novo a afirmação de um docente que muito nos chamou atenção ao dizer: “eu acho que Freire deve ter sido um sujeito que sabia ouvir”. O que, por conseguinte, remete a Han, em sua afirmação: “eu presenteio o outro com a escuta, e isso traz o outro primeiramente à fala”. Nesse contexto, a escuta é um alicerce para se estabelecer o diálogo e a troca de saberes, proposta por Paulo Freire. O sujeito é convidado a falar, a dizer do seu mundo e da sua realidade.

Ao percebermos nos resultados da pesquisa uma visão ainda assistencialista da extensão e da disseminação do conhecimento, propusemos um produto que aproximasse os docentes e coordenadores das contribuições freirianas, com o objetivo de fazer pensar e desenvolver ações extensionistas, tomando o diálogo e a troca de saberes como condutores dessas ações.

Mais do que curricularizar a extensão, faz-se necessário salientar a sua indissociabilidade do ensino e da pesquisa, e a sua importância diante das demandas da sociedade, evidenciando o papel social da universidade. Ao trazermos as diretrizes propostas pelos fóruns que debatem a extensão, as contribuições freirianas para a extensão e as discussões de outros estudiosos que tanto corroboraram o pensar acerca de suas ações, consideramos estar apresentando, por meio desse almanaque, um convite para se refletir o fazer extensionista, pautado na via de mão dupla e na troca de saberes. O desejo é que outros deem, ao almanaque, a continuidade necessária para enriquecer o debate.

Acreditamos, e esperamos, que outras vozes e outros olhares, a nós se juntem, garantindo, à temática extensionista, uma perspectiva libertadora e, por

isso, transformadora. O universo da extensão é vasto – projetos, as áreas temáticas, as linhas, as modalidades das atividades, os eventos e a prestação de serviço – e propicia contato com a realidade, que requer movimento, para que haja mudança; propicia também o protagonismo do estudante, a reflexão crítica acerca da realidade posta, o reconhecimento da legitimidade do saber popular, uma maior compreensão e conexão com o formal e o não-formal. Estamos diante de uma sequência que se pretende transformadora: refletir, agir, conscientizar, dialogar, tendo em mente sempre o fazer coletivo, o fazer junto, que expressa um aprendizado interdisciplinar, crítico, reflexivo, que carrega a marca do questionamento e do querer transformar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/Legin/Fed/Decret/1900-1909/Decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 abril 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o serviço nacional de aprendizagem dos industriários (SENAI). Brasília, DF, jan, 1942a.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília, DF, fev, 1942b.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dez, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 252, de 28 de fevereiro de 1967**. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Senado Federal, 1967. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117229>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório Anual**. 1977. Disponível em: <https://www.dominio publico.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, dez, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
Acesso em: 21 de nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 13 mai. 2022.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. Secretaria de Comunicação Social. **PDI 2016-2020**: conheça os princípios, objetivos gerais e programas do Plano: A comissão reuniu-se para debater princípios orientadores, objetivos gerais e programas do PDI. Notícias. Belo Horizonte, Minas Gerais. 30 de março de 2016. Disponível em: <https://www.cefetmg.br/pdi>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **História**. 2022a. Disponível em: <https://www.cefetmg.br/instituicao/historia/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Diretoria de extensão e desenvolvimento comunitário** – DEDC. 2022b. Disponível em: <https://www.dedc.cefetmg.br>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário – DEDC-CEFET-MG. **Relatório de Gestão 202**. Disponível em: <https://www.dedc.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/79/2022/12/Relat%C3%B3rioGest%C3%A3oDEDC-2021.pdf> . Acesso em: 12 abr. 2022.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário – DEDC-CEFET-MG. **Relatório de Gestão 2020**. Disponível em: <https://www.dedc.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/79/2023/08/Relat%C3%B3rioGest%C3%A3oDEDC-2020.pdf> . Acesso em: 12 abr. 2022.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário – DEDC-CEFET-MG. **Relatório de Gestão 2019**. Disponível em: <https://www.dedc.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/79/2022/12/Relat%C3%B3rioGest%C3%A3oDEDC-2019.pdf> . Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 2018. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7, da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 13 maio 2022.

CRESWELL, John W. O projeto de um estudo qualitativo. *In*: CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 48-66.

DOURADO, Stella Moreira. **O almanaque enquanto documento de informação e comunicação popular escrita**: a coleção da família Carneiro Rezende. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, IBICT-UFRJ, 2018.

CARTA de Porto Alegre. **Fórum Nacional de Extensão**. 2009. Disponível em: <http://www1.pucminas.br/documentos/portoalegreforext.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. FORPROEX. Documento Final do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – 1987. *In*: GARRAFA, Volnei. **Extensão**: a universidade construindo saber e cidadania; Relatório de atividades 1987/1988. Brasília: Ed. UnB, 1989.

ENCONTRO NACIONAL FORPROEX, 16., 2000. João Pessoa, PB: FORPROEX, 2000.

ENCONTRO NACIONAL FORPROEX, 22., 2006. Porto Seguro, BA: FORPROEX, 2006. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/572/o/FORPROEX_2006-1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

ENCONTRO NACIONAL FORPROEX, 31., 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ENCONTRO NACIONAL FORPROEX, 33., 2013. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/67-xxxiii-encontro-nacional-do-FORPROEX-carta-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ENCONTRO NACIONAL FORPROEX, 39., 2016. São Bernardo do Campo. Disponível em: <http://eventos.ufabc.edu.br/FORPROEX2016/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

POLÍTICA Nacional de Extensão Universitária. Manaus, maio 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. 2018. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Editora Autores Associados.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

GADOTTI, Moacir. 2017. **Extensão Universitária**: para quê? Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>. Acesso em: 17 maio 2022.

GIL, Antônio Carlos. 2021. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Editora Atlas Ltda, 2021.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**: sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis: Vozes, 2022. p.37-60, 123-135.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **ProfEPT**. 2022. Disponível em: www.profept.ifes.edu.br. Acesso em: 26 maio 2022.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização extensão Universitária no Brasil**: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. 2016. Disponível em: <https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br>. Acesso em: 03 abr 2022.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBPAE**, Brasília, v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de educação – Lei n. 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 13 maio 2022.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão popular**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2014.

MELLO, Cleyson *et al.* **Curricularização da extensão universitária**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2021.

PEDROSA, José Geraldo. A educação profissional brasileira nos anos 1920 a 1950 na escrita de Francisco Montojos (1900-1981). **Hist. R.**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 246–266, mai./ago. 2020 Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 05 abr. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I, n. 1, 2009.

RIBEIRO, Silvana. **A educação serve para que mundo? A extensão universitária na Universidade Comunitária sob perspectivas freirianas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, 2022.

APÊNDICE A - Roteiro semiestruturado de entrevista para os professores

1. Quanto tempo você é professor na graduação?
2. Quanto tempo você é professor do CEFET-MG?
3. Qual curso você atua e qual(is) disciplina(s)?
4. Qual é sua formação acadêmica?
5. Você tem formação em licenciatura ou alguma formação para atuar como docente? Qual?
6. Enquanto aluno de graduação, como foi sua participação nos projetos de extensão? Como eram compostos esses projetos?
7. Após sua formação na graduação, você teve contato com algum curso de formação continuada sobre extensão? Fale sobre ele.
8. No CEFET-MG você já teve oportunidade para participar de algum curso de formação sobre extensão?
9. Como a extensão está presente no curso que você atua no CEFET-MG?
10. O que você entende por extensão?
11. Como você vê ou avalia a extensão no CEFET-MG?
12. Sobre a obrigatoriedade da curricularização da Extensão nos cursos de graduação, como você tem acompanhando essas discussões no seu curso?
13. Como você tem participado dos projetos de extensão no CEFET-MG?
14. Você já ouviu falar de Paulo Freire?
15. Que contribuições você acha que Paulo Freire trouxe para se pensar a educação ou a extensão?
16. Você já ouviu falar no conceito de extensão como comunicação de Paulo Freire? Saberá falar do que se trata?

APÊNDICE B - Roteiro semiestruturado de entrevista para os coordenadores

1. Qual o curso que você coordena?
2. Qual é sua formação acadêmica?
3. Você tem formação em licenciatura ou alguma formação para atuar como docente? Qual?
4. Enquanto aluno de graduação, como foi sua participação nos projetos de extensão? Como eram compostos esses projetos?
5. Após sua formação na graduação, você teve contato com algum curso de formação continuada sobre extensão? Fale sobre ele.
6. O que você entende por extensão?
7. No CEFET-MG você já teve oportunidade para participar de algum curso de formação sobre extensão?
8. Como você vê ou avalia a extensão no CEFET-MG?
9. Como você tem participado dos projetos de extensão no CEFET-MG?
10. Sobre a obrigatoriedade da curricularização da Extensão nos cursos de graduação, como você tem acompanhando essas discussões na sua coordenação?
11. Você já ouviu falar de Paulo Freire?
12. Você já ouviu falar no conceito de extensão como comunicação de Paulo Freire? Saberá falar do que se trata?
13. Que contribuições você acha que Paulo Freire trouxe para se pensar a educação ou a extensão?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para avaliação do Almanaque

1. Você acha que o almanaque contribui para o conhecimento sobre extensão?
sim () não () parcialmente ()

2. Você acha que o almanaque traz conhecimentos suficientes para compreender a extensão conforme Paulo Freire?
sim () não () parcialmente ()

3. Você usaria ou indicaria o almanaque a um colega que está disposto a fazer extensão?
sim () não () parcialmente ()

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Projeto CAAE: 63766422.5.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 21 de novembro de 2022.

Prezado(a)
prof(a) _____,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: Contribuições freirianas para a curricularização da Extensão como comunicação no CEFET-MG. Este convite se deve ao fato de você ter/ser professor(a) efetivo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa. Um critério de inclusão é ser coordenador dos cinco cursos de graduação do CEFET-MG, campus Nova Suíça e ser professor efetivo desses mesmos cursos. Entrevistaremos dois professores de cada curso, totalizando dez professores, metade desses participantes das ações extensionistas e a outra metade não participante. Não serão incluídos outros níveis de ensino (médio, mestrado, doutorado) nem professores substitutos.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Andréa Cristina de Carvalho Rodrigues, RG MG 2.130.886, servidora técnica-administrativa do CEFET-MG campus Nova Suíça. A pesquisa refere-se ao envolvimento dos docentes com a extensão no CEFET-MG bem como o conhecimento desses acerca das contribuições freirianas para a curricularização da Extensão como comunicação. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa pretende por meio de investigação: Avaliar o conhecimento e o engajamento dos docentes do CEFET-MG que atuam na Educação Profissional Tecnológica (EPT) sobre extensão, a partir de sua concepção como comunicação e da proposta de educação popular freiriana. O momento em que o CEFET-MG se depara com a obrigatoriedade da inserção de 10% da Extensão nos currículos dos cursos de graduação, ressalta-se a importância de se pesquisar a visão de extensão percebida pelos coordenadores e professores. A escolha pelo tema se fundamenta em considerarmos que a extensão, por si só, apresenta várias justificativas quanto à sua importância e estreita relação com a sociedade. Para essa pesquisa, elegemos o *campus* I do CEFET-MG como campo

da pesquisa por se tratar do primeiro *campus* inaugurado, por trabalhar nele e pela facilidade em acessar os sujeitos da pesquisa. Cinco dos cursos da Graduação são lá ministrados: Engenharia Ambiental, Engenharia de Materiais, Engenharia de Transportes, Letras e Química Tecnológica. Nossa pesquisa será efetivada a partir dos dados coletados com coordenadores e professores desses cursos. Faremos nossa pesquisa qualitativa, usando como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada em aprofundamento. Inicialmente, entraremos em contato com os coordenadores dos cursos citados e pediremos a indicação dos professores que trabalham com extensão e dos que não trabalham com extensão. Posteriormente, entraremos em contato com eles presencialmente ou por e-mail. As entrevistas serão gravadas e depois transcritas, para viabilizar uma melhor análise do material. Toda a pesquisa passará pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e as entrevistas efetuadas somente a partir da aprovação do termo de consentimento a ser assinado pelos participantes das entrevistas.

1. O participante contribuirá bastante para a pesquisa, pois a partir dos dados coletados poderemos propor o conteúdo do produto educacional para contribuição com a curricularização no CEFET-MG.

2. Caso o participante se sinta incomodado com as perguntas, nos comprometemos em interromper a entrevista. Por motivo de cansaço ou qualquer outro sinal de insatisfação, daremos uma pausa na entrevista e marcaremos para outro momento após o consentimento dos entrevistados.

3. Como as entrevistas serão feitas presencialmente, tomaremos todas as medidas necessárias para segurança dos entrevistados(as) com relação a doença Covid-19. Manteremos distanciamento, uso de máscara e álcool em gel. Caso a pesquisadora ou qualquer entrevistado(a) estiver com sintoma, remarcaremos para outro momento.

4. As entrevistas serão gravadas por meio de um gravador de aparelho móvel (celular pessoal da pesquisadora). Os dados serão armazenados em um arquivo físico (HD) que ficará sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Comprometemos com o sigilo total dos dados coletados.

5. Os benefícios são diretos e contribuirão com a inserção das ações extensionistas nos currículos da graduação do CEFET-MG, como compartilhamento e troca de saberes entre a comunidade e a academia.

6. Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;

- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;

- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;

- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;

- O acesso aos resultados da pesquisa;

- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;

- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: rodrigues.acris@gmail.com, telefone

(31)99698-2298, pessoalmente ou via postal para Rua Padre Demerval Gomes, 180/102 – CEP: 30.535-470, Bairro Coração Eucarístico, Belo Horizonte - MG.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; e-mail: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador:

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, _____ endereço _____ postal, _____ no _____ espaço _____ a seguir: _____
