

## Estratégias Práticas para a Curricularização da Extensão

Gleicy Corrêa Nunes Marques<sup>i</sup>

Luciane Stallivieri<sup>ii</sup>

### Resumo

A extensão apresenta-se em um contexto de mudanças de diretrizes e concepções com a chegada da Resolução CNE/CES n.º 7/2018, pela qual foram exigidas mudanças institucionais até dezembro de 2021. Este artigo tem como objetivo apresentar estratégias práticas para a curricularização da extensão dos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, tendo como base a identificação de pontos positivos e negativos da curricularização dessa instituição. O referencial teórico está fundamentado em gestão universitária, extensão e currículo. A pesquisa é de natureza aplicada, descritiva, um estudo de caso de abordagem qualitativa. Percebeu-se a deficiência de capacitação, a ausência de uma plataforma de geração e compartilhamento de conhecimentos e dificuldades de cadastramento das atividades de extensão. O estudo resultou na elaboração de dez estratégias para o gerenciamento das etapas do processo de curricularização de maneira institucionalizada.

**Palavras-chave:** gestão universitária; extensão; currículo; curricularização.

### *Practical Strategies for Curricularizing of Engagement of Community*

### *Abstract*

*The extension is presented in a context of changes in guidelines and concepts with the arrival of Resolution CNE/CES n.º 7/2018, in which institutional changes are required until December 2021. This article has as general objective to elaborate practical strategies for the curricularization of the extension of IFSC undergraduate courses, based on the identification of positive and negative points of the curriculum of this institution. The theoretical framework is based on university management, extension and engagement of community. The research is of an applied, descriptive nature, a case study with a qualitative approach. There was a lack of training, the lack of a platform for generating and sharing knowledge and difficulties in registering extension activities. The study resulted in the elaboration of ten strategies for managing the stages of the curricularization process in an institutionalized way.*

**Keywords:** *university management; extension; curriculum; curricularization.*

<sup>i</sup> Mestrado em Administração Universitária. Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Pesquisadora do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-Continente (CTE/IFSC). E-mail: [gleicy@ifsc.edu.br](mailto:gleicy@ifsc.edu.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6396-1613>.

<sup>ii</sup> Doutorado em Línguas Modernas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFSC). Professora do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária (PPGAU/UFSC). Pesquisadora do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU/UFSC). E-mail: [luciane.stallivieri@ufsc.br](mailto:luciane.stallivieri@ufsc.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2104-8607>.

## *Estratégias Práticas para Curricularizar la Extensión*

### **Resumen**

*La extensión se presenta en un contexto de cambios en lineamientos y conceptos con la llegada de la Resolución CNE/CES n.º 7/2018, en la que se requieren cambios institucionales hasta diciembre de 2021. Este artículo tiene como objetivo general elaborar estrategias prácticas para la curricularización de la extensión de los cursos de pregrado de la IFSC a partir de la identificación de puntos positivos y negativos del currículo de esta institución. El marco teórico se fundamenta en la gestión universitaria, extensión y currículo. La investigación es de carácter descriptivo aplicado, un estudio de caso con enfoque cualitativo. Faltaba capacitación, falta una plataforma para generar y compartir conocimientos y dificultades para registrar las actividades de extensión. El estudio resultó en la elaboración de diez estrategias para gestionar las etapas del proceso de curricularización de manera institucionalizada.*

**Palabras clave:** *gestión universitaria; extensión; curricularización; currículo.*

## **1 INTRODUÇÃO**

O significado de extensão passou por períodos de incompreensão. Seu sentido foi aos poucos concebido de maneiras diferentes em decorrência dos contextos sociais e políticos do Brasil. No entanto, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, em seu art. 207, ficou estabelecido que as universidades brasileiras precisam obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

Por orientações da CRFB, o Brasil necessita de um plano educacional que contemple os rumos da política educacional nacional. O atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece políticas públicas que devem orientar as melhorias para a educação brasileira para todos os níveis de ensino (Brasil, 2014).

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

A Resolução n.º 7 do Ministério da Educação (MEC), de 18 de dezembro de 2018, foi criada para estabelecer as Diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e

regimentar o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, o PNE 2014-2024, e dar outras providências (Brasil, 2018b).

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

Dessa forma, os olhares se voltam para as universidades e Institutos Federais (IFs), visto que, “para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às Universidades Federais” (Brasil, 2008, art. 2.º). Essas instituições muitas vezes necessitam adotar medidas e procedimentos que redirecionem suas políticas, de modo a reafirmarem seu compromisso social de promoção e garantia de valores democráticos e coloca a extensão como prática acadêmica que interliga as atividades de ensino e pesquisa com as demandas oriundas da sociedade (Forproex, 2007).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) foi constituído por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2008). É uma autarquia federal de regime especial de base educacional, que possui um modelo didático-pedagógico com elementos singulares e tem como foco a promoção da justiça social, da equidade e do desenvolvimento sustentável (Oliveira; Escott, 2015).

O ato de incluir atividades obrigatórias de extensão no currículo dos cursos de graduação tem sido conhecido pelo neologismo ‘curricularização’. Essa nomenclatura é usada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no Parecer CNE/CES n.º 608, de 3 de outubro de 2018 (Brasil, 2018a). Para este trabalho, serão considerados termos sinônimos, tais como: ‘Inclusão Curricular da Extensão’, ‘Integralização da Extensão nos Currículos dos Cursos de Graduação’ e ‘Creditação da Extensão’.

O Marco Regulatório da Extensão brasileira prevê, entre outras, a inclusão de no mínimo 10% da carga horária do curso em atividades de extensão e de que forma essas atividades devem ser desenvolvidas nos cursos de graduação.

O presente estudo pode auxiliar na construção de estratégias ou caminhos práticos para a creditação curricular da extensão dos cursos de graduação do IFSC. O uso de estratégias pelos administradores universitários, com o intuito de atingir seus objetivos e metas, é um recurso que estabelece “um conjunto de regras de tomadas de decisão para a orientação do comportamento organizacional” (Rinaldi, 2002, p. 36).

Diante do exposto, chega-se à seguinte questão-problema: Quais estratégias práticas podem ser utilizadas para a curricularização dos cursos de graduação do IFSC para alinhamento ao Marco Regulatório da Extensão do Brasil? Verificar se realmente é necessário manter a questão-problema. No entanto, por este texto se tratar de um artigo, podemos passar diretamente ao objetivo.

Este artigo tem por objetivo geral apresentar estratégias práticas para a curricularização dos cursos de graduação do IFSC para alinhamento ao Marco Regulatório da Extensão do Brasil. Para tanto, buscou-se identificar fatores que interferem positiva e negativamente na implantação e no desenvolvimento da curricularização dos cursos de graduação do IFSC. Este estudo poderá auxiliar as instituições públicas ou privadas que estão em busca de caminhos para curricularizar a extensão.

Nota-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, públicas, privadas e comunitárias, encontram-se, em sua maioria, no ‘mesmo barco’, ou seja, necessitam se alinhar ao Marco Regulatório da Extensão do Brasil no período de três anos, contados a partir de 18 de dezembro de 2018 e, em sentido mais amplo, promover sua aproximação com a sociedade. Esse prazo foi alterado para 19 de dezembro de 2022 em decorrência da pandemia mundial de Covid-19.

Entende-se que este trabalho pode ser útil para fornecer contribuições a essas IES que ofertam cursos de graduação tanto na modalidade presencial quanto a distância.

Acredita-se, ainda, que as contribuições virão em momento oportuno, visto que atualmente existem no Brasil por volta de 2.608 IES que provavelmente estão buscando se adequar às recentes orientações do fazer extensionista brasileiro (Inep, 2020). Além disso, foi constatado em pesquisas realizadas no *Google Scholar* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses

e Dissertações (BDTD) que existem poucas publicações que orientam a condução prática da curricularização da extensão no ensino superior.

É compreensível que o novo cenário da extensão brasileira cause dúvidas, inseguranças e desconfortos à comunidade do IFSC envolvida com o processo de revisão curricular. Essa proposta desafia o IFSC a repensar suas concepções e práticas de extensão e currículo, bem como o fazer educacional de ensino e pesquisa para o século XXI por meio da extensão.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Gestão universitária

Administrar uma universidade é uma combinação de arte e ciência. Como arte, requer sensibilidade diante dos problemas institucionais e ao mesmo tempo, exige competência e domínio de determinadas habilidades com o objetivo de buscar soluções. Por sua vez, como ciência, a administração agrupa teorias administrativas demonstradas nas mais distintas formas de análise e atuação, com o intuito de estabelecer relações de causa e efeito (Meyer Jr.; Murphy, 2000).

Nesse sentido, mostram-se importantes as habilidades gerenciais de um gestor que contemplem um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidade pessoal (Meyer Jr.; Murphy, 2000). É necessária uma combinação de atividades, e a “adequação pode ser feita por meio de atividades coordenadas que proporcionem a troca de informações entre todas as atividades para eliminar a redundância e otimizar esforços” (Porter, 1996, p. 19).

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

Quando se trata de integrar recursos materiais e financeiros, gerir pessoas, o papel da gestão universitária é equiparado a outros tipos de organização (Meyer Jr.; Murphy, 2000). No entanto, quando se refere ao papel acadêmico, de ensino e pesquisa, econômico-financeiro, ao gerenciar a alocação de recursos, e social, ao desenvolver projetos comunitários, que hoje se

entende ser de extensão, é que a administração dessas instituições se torna complexa (Meyer Jr.; Murphy, 2000).

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

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

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

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

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

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

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

[...] a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, a parte de todo conhecimento produzido, também influencia e é influen-

ciada pelos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais que advêm da sociedade. A Universidade é, na sua concepção, o local democrático onde se ‘exprimem opiniões e contradições da sociedade’.

Torna-se notório que as universidades são instituições sociais, permeadas e influenciadas pela sociedade na qual estão inseridas. Sob a ótica de Hargreaves (2004, p. 32) vive-se em uma sociedade

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

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

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

Descortina-se, assim, um novo mundo para o docente, no qual ele muitas vezes se pergunta como dar conta dessa gama gigantesca de conhecimento atualizado e como repassá-lo aos alunos. Há de se contar que os alunos, em razão da facilidade de acesso às informações, trazem novos dados e questionamentos à sala de aula (Masetto, 2015).

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

[...] promover a aprendizagem cognitiva profunda, aprender e ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados, comprometer-se com a

aprendizagem profissional contínua, trabalhar e aprender em equipes de colegas, desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva, construir uma capacidade para a mudança e o risco, estimular a confiança nos processos.

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

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

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

## 2.2 A extensão no ensino superior

A extensão pode ser compreendida como um conjunto de interações da universidade com a sociedade com o objetivo de interligar o conhecimento adquirido com pesquisas à realidade estudada pelo ensino com o intuito de gerar vínculos com a comunidade externa (Pimentel, 2015).

Os primeiros esboços de extensão surgiram por meio de duas vertentes: as universidades populares e o modelo de extensão dos Estados Unidos. As universidades populares emergiram no século XIX, na Europa, e possuíam o desejo de se aproximarem da população com o objetivo de disseminar conhecimentos técnicos. As ações de extensão norte-americanas, por seu turno, apareceram a partir 1860. Desde os seus primórdios, caracterizaram-se pela prestação de serviços. A extensão ocorria a partir da iniciativa de instituições oficiais, diferentemente das universidades populares, nas quais as atividades de extensão eram em geral resultantes do esforço autônomo de intelectuais (Gurgel, 1986).

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

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

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

O ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão estão intimamente ligados, e Imperatore, Pedde e Imperatore (2015, p. 2) acreditam na redefinição do currículo dos cursos a partir da extensão, uma vez que ela “orienta a pesquisa, retroalimenta o ensino e fundamenta a gestão acadêmica. Não a ordem inversa que se impõe no modelo vigente, que subordina as políticas de ensino e pesquisa às delimitações do ‘negócio educação’ e marginaliza a extensão”.

A ausência de um conceito de extensão e diretrizes claras mostrou-se como uma problemática a ser enfrentada. Coube ao I Forproex (1987) elaborar o primeiro conceito de extensão brasileira em 1987.

Os estudos e discussões desenvolvidos no fórum indicaram a necessidade de institucionalização da extensão. Os trabalhos desenvolvidos subsidiaram a inclusão da extensão no currículo dos cursos de graduação na forma de políticas públicas presentes no primeiro e no segundo PNE, o que fez florescer a ideia de incluir a extensão no currículo dos cursos de graduação (Forproex, 2010).

### 2.2.1 A curricularização da extensão

A curricularização surgiu com o primeiro PNE, Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovado para o decênio 2001-2010, cuja pretensão era ampliar em 30% a quantidade de alunos

matriculados em cursos superiores na faixa dos 18 a 24 anos (Morhy, 2004). Em conformidade com essa Diretriz, foram estabelecidos Objetivos e Metas.

A Meta 23 deste PNE indicou que a reserva de no mínimo de 10% do total de créditos exigidos nos cursos de graduação para a atuação dos estudantes em atividades de extensão seria um caminho para ampliar o número de matrículas dessa faixa etária (Brasil, 2001). O PNE 2014-2024, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, em vigor, reafirma a mesma intencionalidade.

Para que a Meta 12 seja alcançada no período de vigência do plano, foram traçadas 20 estratégias, entre elas a Estratégia 12.7 que visa a “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014, Anexo).

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

A Resolução n.º 7, o Marco Regulatório da Extensão, pioneira na história da extensão brasileira, apresenta “as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país” (Brasil, 2018b, art. 1.º). Significa um avanço nas políticas públicas de extensão, visto que é a primeira vez que se representam princípios norteadoras claros do fazer extensionista.

A Resolução menciona que:

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

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

A seguir, estão dispostos os artigos que estruturam a concepção e a prática das diretrizes da extensão na educação superior:

I – a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II – a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; III – a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV – a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (Brasil, 2018b, art. 5.º).

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

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

O Marco Regulatório da Extensão inaugura um capítulo que, até pouco tempo, era abordado somente nos fóruns de extensão. Ao se evidenciarem as entranhas desse documento,

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

### 2.3 Currículo

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

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

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

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

Com a chegada do século XX, o referido vocábulo passou a ser amplamente utilizado em virtude da influência da literatura educacional americana. Os Estados Unidos estavam preocupados com a manutenção de sua identidade nacional, visto que se encontravam em curso

no país sucessivas ondas migratórias e havia um processo crescente de industrialização e urbanização (Silva, 2007). “Foram talvez, as condições associadas com a institucionalização da educação das massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos como um campo profissional especializado” (Silva, 2007, p. 22).

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

O termo currículo foi adquirindo no decorrer dos tempos sentidos diversos em diferentes épocas e lugares. Há ausência de consenso na literatura especializada, sendo por vezes conflituosa. Bianchi (2001, p. 38) acredita que:

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

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

As teorias sobre currículo tendem a provocar a reflexão a respeito de assuntos referentes a alguns signos de realidade capturados por teóricos do tema. As teorias curriculares são abordadas por vários autores e de diversas formas. Podem ser utilizadas na construção curricular dos cursos de graduação, propiciando inúmeras construções curriculares.

Os IFs fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Possuem em seu desenho curricular uma proposta político-pedagógica inovadora, devem ofertar educação básica, prioritariamente em cursos do ensino médio integrado à educação média de

nível técnico, o ensino técnico geral, as graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados em áreas nas quais a tecnologia é componente fundamental. Estão presentes também os programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores (Pacheco, 2010).

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

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

O termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros acarretados por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar (Torres Santomé, 1998).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizando-se dos critérios estabelecidos por Vergara (2007), a presente pesquisa pode ser classificada quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, optou-se pela pesquisa descritiva e aplicada; quanto aos meios, elegeram-se a bibliográfica, a documental e o estudo de caso.

Estabelece-se que o universo escolhido inicialmente foram todos os cursos de graduação do IFSC que possuem a previsão de atividades obrigatórias de extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), ou seja, curricularizados. No entanto, alguns trâmites institucionais tiveram que ser seguidos para definir o universo de pesquisa e prosseguir com os encaminhamentos.

Para que esta pesquisa fosse realizada com os servidores, visto ser um estudo de caso, uma série de protocolos institucionais tiveram que ser cumpridos como pré-requisitos à autorização para sua execução. Inicialmente, foi protocolada no IFSC, via processo administrativo eletrônico, uma solicitação de autorização de pesquisa encaminhada à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proppi), tendo sido sinalizada positivamente e registrada sob o Processo n.º 23292.044302/2019-87.

Logo após, seguindo um fluxo de processos institucionais, foi encaminhado pela Coordenadoria de Pós-Graduação do IFSC, subordinada à Proppi, o Memorando n.º 69/2019 a todos os diretores de *campi* do IFSC com o intuito de solicitar a autorização de pesquisa aos diretores-gerais dos respectivos *campi*, e aqueles que deram parecer favorável à realização foram aceitos até dezembro de 2019.

Dos 22 *campi* do IFSC um deles não possui curso de graduação e quatro não responderam ao *e-mail* sinalizando positivamente quanto à realização dos trabalhos. Dos *campi* que responderam positivamente à realização da pesquisa nem todos possuem a previsão curricular da extensão, portanto, nessa etapa, restaram 17 *campi*, totalizando 18 cursos.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos pela pesquisadora e são compostos pelos coordenadores de curso que possuem a extensão curricularizada. A intencionalidade da escolha dos sujeitos desta pesquisa se deu pelo fato de eles estarem direta e indiretamente envolvidos, por força de competências atribuídas à posição de gestor ou de docente e gestor, com os currículos dos cursos e os PPCs, e, conseqüentemente, envolvidos direta ou indiretamente com a curricularização de seus respectivos cursos (Triviños, 1987).

Optou-se por coletar as opiniões dos coordenadores de cursos que estivessem a pelo menos um ano no cargo ou o antecessor, quanto as próprias percepções sob as óticas dos docentes e discentes de seu curso, que foram captadas durante o exercício da coordenação do curso. Dessa forma, a pesquisa foi norteada para a coleta de pontos negativos da curricularização dos cursos de graduação do ponto de vista dos coordenadores de curso sob os aspectos dos sujeitos e elementos sob o seu gerenciamento.

Com o intuito de preservar o anonimato dos entrevistados, os coordenadores de curso foram nomeados do CC01 ao CC18. Inicialmente, 18 respondentes fariam parte do grupo de pesquisa, no entanto 13 deles responderam ao *e-mail* encaminhado e consentiram a realização

da entrevista. As nomenclaturas dos respondentes foram denominadas por ordem de realização da pesquisa.

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi a aplicação de entrevista com um questionário semiestruturado com perguntas abertas, realizado de julho a dezembro de 2019.

A seguir, são apresentados os dados compilados das entrevistas realizadas com os coordenadores de curso de graduação sob suas próprias percepções com relação aos docentes e discentes diante da curricularização.

## 5 A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA CURRICULARIZAR A EXTENSÃO

Partindo-se do mapeamento das características do processo de curricularização, realizou-se a identificação dos pontos positivos e negativos da curricularização que, de alguma forma, facilitam ou interferem no processo de implantação e no desenvolvimento da curricularização. Apresentam-se nos Quadros 1 e 2 os itens identificados pelos coordenadores a respeito dos docentes e discentes de seus respectivos cursos.

**Quadro 1** – Pontos positivos da curricularização percebidos pelos coordenadores de curso com relação aos docentes de seus respectivos cursos

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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Os Quadros 1 e 2 buscam apresentar de maneira sintetizada os fatores que contribuem para que a curricularização possa ocorrer nos cursos de graduação.

**Quadro 2** – Pontos positivos da curricularização percebidos pelos coordenadores de curso com relação aos discentes de seus respectivos cursos

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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Seguem-se os Quadros 3 e 4 com a apresentação dos pontos negativos referentes à curricularização da extensão. Entende-se que os pontos negativos são elementos que criam obstáculos à curricularização da extensão, que de alguma forma impedem, retardam ou criam dificuldades ao processo institucional de inclusão da extensão no currículo dos cursos de graduação de forma a atender as normativas legais vigentes.

**Quadro 3** - Pontos negativos da curricularização percebidos pelos coordenadores de curso com relação aos docentes de seus respectivos cursos.

(continua)

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

**Quadro 3 - Pontos negativos da curricularização percebidos pelos coordenadores de curso com relação aos docentes de seus respectivos cursos**

(conclusão)

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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Concluindo-se a exposição dos dados de pesquisa, apresenta-se o Quadro 4 com a relação dos pontos negativos percebidos pelos coordenadores de curso no tocante aos discentes.

**Quadro 4** – Pontos negativos da curricularização percebidos pelos coordenadores de curso com relação aos discentes de seus respectivos cursos

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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Tendo sido expostos os fatores positivos e negativos que impactam a implantação e o desenvolvimento da curricularização, apresentam-se a seguir as propostas de curricularização da extensão elaboradas pelas autoras com base nos elementos positivos e negativos levantados.

## 6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Levando-se em consideração os pontos positivos e negativos que facilitam ou interferem na implantação e desenvolvimento da curricularização, apresentam-se estratégias ou planos que podem contribuir para a curricularização da extensão do IFSC e outras instituições de ensino superior públicas e privadas (Newman; Logan, 1971; Quinn, 1980; Porter, 1996).

### Quadro 5 – Proposta de estratégias práticas para a curricularização da extensão

Proposta de estratégias práticas para a curricularização da extensão
I – Atualização da <b>legislação de extensão do IFSC</b> para adequação aos preceitos legais do Marco Regulatório da Extensão, visto se tratar de uma instituição pública sujeita ao princípio da legalidade.
II – Elaboração de um <b>Plano de Capacitação</b> dos segmentos docente, discente e técnico administrativo em educação, levando-se em consideração os recursos organizacionais disponíveis – com a abordagem do histórico da extensão brasileira, conceitos e diretrizes da atual concepção de extensão universitária e os motivos de inserir a extensão no currículo.
III – <b>Diversificação das formas de disponibilidade</b> e apresentação de conteúdos colocados à disposição ou compartilhados para atender as diversas realidades pessoais (videoaulas modulares, <i>podcasts</i> , cartilhas).
IV – Desenvolvimento de uma <b>plataforma digital</b> para criação e compartilhamento de informações.
V – Criação de uma <b>comissão de curricularização</b> em cada <i>campus</i> vinculada a uma Comissão Central que faça a gestão institucional da curricularização.
VI – Criação de um <b>passo a passo didático para o registro de atividades de extensão</b> no SIGAA-Extensão, em <b>formato de pequenos vídeos ou podcasts</b> , e que esteja disponível a qualquer momento.
VII – Formação <b>de um espaço comum aos Coordenadores de Extensão e Relações Externas e Pró-Reitoria de Extensão</b> para o compartilhamento de sugestões e troca de experiências, de relacionamento e parcerias com o segmento empresarial visando a abertura de portas para a inserção de discentes no mercado de trabalho e para a realização de atividades de extensão da curricularização;
VIII – <b>Inclusão da temática ‘extensão’ na formação de formadores</b> . Ela é uma capacitação aprofundada voltada à sensibilização do docente quanto a seu papel como sujeito ativo no processo de relacionamento com a sociedade.
IX – Utilização de <b>metodologias ativas</b> por parte dos docentes visando a suprir lacunas de ‘como’ fazer extensão.
X – Uso de ferramentas de <b>Gestão do Conhecimento (GC)</b> que consiste em um facilitador de processos de criação, compartilhamento e de utilização de conhecimentos organizacionais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Para agir em conformidade com o princípio da legalidade, entende-se que existe a necessidade de atualização da legislação do IFSC para adequação aos preceitos legais do Marco

Regulatório da Extensão, visto que as resoluções vigentes datam de 2016, ou seja, anteriores ao Marco Regulatório da Extensão.

A pesquisa apontou a necessidade de capacitação para os segmentos docente, discente e técnico administrativo em educação. A elaboração de um plano de capacitação que leve em consideração os recursos organizacionais disponíveis para atingir objetivos propostos pode ser uma alternativa a ser seguida (Schlickmann, 2013; Stoner; Freeman, 2000; IFSC, 2020). As atividades devem ser coordenadas de tal forma que proporcionem a troca de informações referentes à realização, visando a eliminação de redundância e otimizando esforços (Porter, 1996).

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

Entende-se que a formação de uma Comissão de Curricularização central, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas, e de uma Comissão de Curricularização em cada *campus* pode facilitar a gestão institucional do processo, visto que considera a realidade vivenciada em cada *campus* do estado de Santa Catarina.

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

Com relação ao SIGAA-Extensão, é preciso atentar para as dificuldades de cadastramento de atividades de extensão, a burocracia excessiva desde o processo de cadastramento até a aprovação da atividade de extensão e a falta de interligação com o histórico

do aluno, o que muitas vezes causa desestímulo ao registro das atividades por parte dos docentes extensionistas (CC01, CC07, CC08, CC10, CC12, C02).

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

A formação de formadores surge como uma maneira de preencher as lacunas deixadas na formação acadêmica dos docentes com relação a extensão. Trata-se de uma capacitação aprofundada, voltada a minimizar as deficiências de falta de experiência docente com atividades de extensão, de como fazer extensão. Avança para a sensibilização do papel social da extensão, da cultura organizacional, esclarecimentos sobre legislação, formas de currículo e a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, possibilitando, assim, a percepção do docente como sujeito ativo no processo de relacionamento com toda a sociedade (CC02, CC04, CC9, CC11, G1, G2).

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

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

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

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

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

## 7 CONCLUSÕES

Partindo-se das características do processo da curricularização dos cursos de graduação do IFSC, verificou-se que a curricularização é discutida institucionalmente, porém pouco compreendida. Muitos coordenadores de curso não participaram do processo de implantação da curricularização e, por conseguinte, não souberam explicitar os motivos do desenho curricular de seus respectivos cursos.

Ainda na fase de implantação, nota-se que os cursos realizaram levantamento prévio das disciplinas que possuem características que facilitam a implantação da curricularização e os docentes que possuem aptidão com atividades extensionistas com o objetivo de alocação da carga horária de extensão.

Embora a maioria dos docentes aparentemente não demonstre resistência à curricularização, mostrou-se ser bem desenvolvida naqueles cursos cuja extensão já era uma prática do curso. A maior parte dos coordenadores entrevistados externaliza que os docentes de seu curso carecem de compreensão sobre conceito de extensão, a forma que ela deve ser prevista nos currículos e de como devem ser desenvolvidas na prática.

No que tange às questões legais da curricularização para alguns cursos, o processo aconteceu tranquilamente, no entanto, para outros, ainda restam dúvidas acerca da fragilidade da questão legal da curricularização. Acreditam que a lei pode mudar e todo o esforço para curricularizar o curso possa ter sido em vão, fato este que não encontra amparo legal, pois qualquer lei, decreto ou resolução podem ser extintos ou modificados conforme conveniência e oportunidade dos legisladores.

Ainda na fase de implantação, ficou evidenciada a preocupação dos coordenadores de curso com o gerenciamento e controle da carga horária curricular da extensão quando ela é distribuída em diversas unidades curriculares não específicas de extensão. Compreende-se que essa forma de ocorrência da curricularização dificulta a visibilidade e o acompanhamento da execução das atividades de extensão e, conseqüentemente, seu cômputo para a carga horária curricular obrigatória de extensão.

Para os docentes, a curricularização é benéfica para a formação do estudante, embora inicialmente ele não goste ou não compreenda. Em cursos noturnos nos quais a maioria é de aluno trabalhador, houve a necessidade de criar alternativas para que a curricularização aconteça e para horários que não sejam dias de semana no período diurno.

Ainda para os docentes, alguns entraves devem ser removidos para que a curricularização da extensão fique institucionalizada: a dificuldade de cadastramento e registro das atividades de extensão no sistema de registros, a burocracia no processo de aprovação das atividades e a customização do sistema de registros para atender as necessidades de seus usuários.

Constatou-se a falta de integração entre as resoluções internas de extensão e a curricularização e o sistema de registro de atividades de extensão. Logo, acredita-se que é necessária a atualização da legislação de extensão do IFSC de modo que ela possa refletir o Marco Regulatório da Extensão e as peculiaridades institucionais.

A demanda de formação em extensão é um ponto em comum entre os coordenadores de curso, demonstrando, assim, que os instrumentos utilizados até então não são capazes de atingir ou sensibilizar a comunidade interna do IFSC de maneira significativa.

Identificou-se a necessidade de capacitação para a formação e informação da comunidade interna com relação aos conceitos de extensão, curricularização e como realizar extensão de maneira prática. Desse modo, a carência de formação docente em razão de

contextos históricos de deficiência curricular de formação extensionista tem impacto direto na formação dos discentes.

Foi possível verificar que os sintomas institucionais e pessoais existentes têm raízes profundas, não há saídas simples, nem a curto prazo, para questões complexas. Lá se foram anos de falta de formação em extensão nas universidades, falta de políticas públicas que evidenciassem o modelo de extensão a ser adotado no Brasil, o que resultou em um diagnóstico de deficiência e desconhecimento do que se considera ser extensão no ensino superior brasileiro e seu papel social na sociedade em que a universidade está inserida.

A ampla e generalizada capacitação da comunidade do IFSC associada à criação e ao compartilhamento por meio de plataformas digitais organizadas por ferramentas de GC e a utilização de metodologias ativas de ensino apresentam-se como valiosas opções para que a extensão se torne de fato indissociável ao ensino e à pesquisa e cumpra seu papel social de aproximação com a sociedade em que ela está incluída, não apartada, mas integrada a ela e atendida com suas necessidades.

As IES precisam ofertar uma formação contextualizada, agregando a formação acadêmica ao mundo do trabalho, porém o desafio é pensá-los e organizá-los para que se concretizem na prática. A pesquisa e a extensão são essenciais para o desenvolvimento da capacidade investigativa e questionadora, pela qual o aluno aprende por meio de suas próprias vivências proporcionadas pelas interações sociais.

A mudança na forma de ensinar no ensino superior não é uma questão de escolha, e sim de sobrevivência. No entanto, as crises dão oportunidades de refletir e são capazes de gerar oportunidades que não se podem desperdiçar. Assim como a sociedade da informação e da tecnologia está em constante evolução, a transformação da docência superior precisa buscar caminhos que acompanhem essa evolução, com currículos que espelhem a sociedade da modernidade e seus anseios.

Indicam-se para trabalhos futuros pesquisas que contemplem as opiniões dos próprios alunos, docentes extensionistas e coordenadores de extensão acerca da extensão e da curricularização em seus diversos aspectos e contextos sociais e institucionais.

## REFERÊNCIAS

Batista, Fábio Ferreira. **Proposta de modelo de gestão do conhecimento para administração pública**. Brasília: IPEA, 2012.

Bianchi, José João P. de. **A educação e o tempo**: três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: Unimep, 2001.

Brasil. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 17 out. 2020.

Brasil. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2001]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 10 set. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 3, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

Brasil. **Lei n.º 11.892, de 30 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 3 out. 2020.

Brasil. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 16 out. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer n.º 608, de 3 de outubro de 2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Homologado pela Portaria n.º 1.350. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 29 ago. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n.º 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. 2018b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 ago. 2020.

Brasil. **Decreto n.º 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação Brasília: Presidência da República, [2019a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm#art9). Acesso em: 28 out. 2020.

Brasil. e-MEC Cursos. **Ministério da Educação**. 2019b. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>. Acesso em: 21 ago. 2020.

Chauí, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 1, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2020.

Forproex. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Brasília: Editora UnB, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

Forproex. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/SfDaPTcUpXkHEZ3.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

Forproex. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Regimento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras**. UFABC, 2010. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Regimento-Forproex-aprovado-26nov2010.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Gimeno Sacristán, José. O que significa o currículo? *In*: Gimeno Sacristán, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-37.

Goodson, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Gurgel, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez, 1986.

Hargreaves, Endy. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

IFSC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Imperatore, Simone L. B.; Pedde, Valdir; Imperatore, Jorge Luis R. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. *In: XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. Desafios da Gestão Universitária no século XXI. Mar del Plata – Argentina, 2015. Anais...* Mar del Plata – Argentina, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101\\_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 31 jul. 2020.

Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: Inep, MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 dez. 2020.

Jusino, Ángel R. Villarini. Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. **Perspectivas Psicológicas**, ano VI, v. 3-4, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

Kerr, Clark. **Os usos da universidade**. Brasília: UnB, 2005.

Macedo, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

Masetto, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

Meyer Jr., Victor; Murphy, J. Patrick (org.). **Dinossauros, gazelas e tigres**. Novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil-EUA. Florianópolis: Insular, 2000.

Moran, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: Souza, Carlos Alberto de; Morales, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-comMetodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

Moreira, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

Morhy, Lauro. Brasil – Universidade e educação superior. *In: Morhy, Lauro (org.). Universidade no mundo*. Brasília: Editora UnB, 2004. p. 25-60.

Morin, Edgar. A articulação dos saberes. *In: Morin, Edgar; Almeida, Maria da Conceição; Carvalho, Edgard de Assis (org.). Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-76.

Newman, William Herman; Logan, James P. **Strategy, policy, and central management**. Nashville: South-Western Publishing, 1971.

Oliveira, Adriana Rivoire Menelli de; Escott, Clarice Monteiro. Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 717-738, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n88/1809-4465-ensaio-23-88-0717.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

Pacheco, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

Pimentel, Geyza Alves. **Universidade e políticas de extensão no Brasil do governo Lula: período de 2003 a 2010**. 2015. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

Porter, Michael E. O que é estratégia. **Harvard Business Review**, v. 74, n. 6, p. 61-78, 1996.

Quinn, James Brian. **Strategies for change: Logical incrementalism**. Burr Ridge, IL: Irwin Professional Publishing, 1980.

Rinaldi, Rúbia Nara. **Adaptação estratégica em universidades públicas: o caso da Unoeste**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

Rizzatti, Gerson; Rizzatti Jr., Gerson. **Organização universitária: mudanças na administração e nas funções administrativas**. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35684/Gerson%20Rizzatti%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20universit%C3%A1ria.pdf?sequence=4>. Acesso em: 22 set. 2020.

Santos, Carlos Roberto Antunes dos. A nova missão da universidade: a inclusão social. *In*: Unesco Brasil. Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. **Anais...** Brasília: Unesco Brasil, SESu/MEC, 2003.

Santos, Neri dos; Rados; Gregório Jean Varvakis. **Fundamentos teóricos de gestão do conhecimento**. Florianópolis: Pandion, 2020. E-Book.

Schlickmann, Raphael. **Administração universitária: desvendando o campo científico no Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Silva, Maria Aparecida. Currículo para além da pós-modernidade. *In*: 29.<sup>a</sup> Reunião Anual da Anped. 2006. **Anais...** 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-2444-int.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

Silva, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Stoner, James A.; Freeman, R. Edward. **Administração**. 5. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2000.

Torres Santomé, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

Triviños, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

Valente, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: Bacich, Lilian; Moran, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

Vergara, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.