



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS**

KÉSIA ZOTELI DE OLIVEIRA DELEVEDOVE

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: UM POSSÍVEL
CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO**

Salvador
2023

KÉSIA ZOTELI DE OLIVEIRA DELEVEDOVE

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: UM POSSÍVEL
CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações, curso de Mestrado Profissional em Educação Pedagógicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiana Polliana Pinto de Lima

Salvador
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Delevedove, Késia Zoteli de Oliveira.

Curricularização da extensão : um possível caminho para a educação profissional de nível médio / Késia Zoteli de Oliveira Delevedove. - 2023. 144 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Polliana Pinto de Lima.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

1. Educação profissional. 2. Educação tecnológica. 3. Currículos. 4. Atividades de extensão. 5. Ensino médio. 6. Ensino integrado. I. Lima, Tatiana Polliana Pinto de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovação Pedagógicas. III. Título.

CDD 373.246 - 23. ed.

KÉSIA ZOTELI DE OLIVEIRA DELEVEDOVE

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: UM POSSÍVEL
CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27/03/2023

Folha de aprovação – BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Tatiana Polliana Pinto de Lima (CECULT/UFRB)
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria Roseli Gomes Brito de Sá (FACED/UFBA)
(Membro interna ao programa)

Prof. Dr. Neilton da Silva (UFRB)
(Membro externo ao programa)

Ao

Meu esposo, meu filho, meus pais, familiares e colegas de profissão que estiveram comigo durante toda essa jornada me incentivando a seguir em frente com meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Que experiência potente foi essa que vivi, intensamente, nesses dois anos de mestrado. Utilizo a palavra potente, que muito ouvi durante este percurso, mas que traz um sentido pessoal de redescoberta. E é com este sentimento de potência máxima de gratidão, que agradeço, primeiramente, a Deus por me permitir experienciar e me redescobrir com esta oportunidade em minha vida.

Só agradecer não é o suficiente para homenagear meu marido, Freddy, e meu filho, Miguel, que são meus alicerces de todos os momentos em minha vida. Desafios foram transpostos, e nos redescobrimos e nos fortalecemos enquanto família, sempre na fé de que estamos seguindo os planos de Deus.

Meus pais e minha irmã, que sempre me apoiaram e seguraram a minha mão quando precisei. Eles sempre estiveram presentes nos momentos de lutas e de glórias, lembrando-me de que nunca estou sozinha! A minha avó que, aos seus 94 anos, sempre preocupada para saber como eu estava e, que do jeitinho dela queria saber quando iria acabar “esse tanto de coisa”. Ainda, a Angélica, que sempre estava me apoiando nas atividades de rotina diárias, especialmente com Miguel.

Em uma jornada, quer seja acadêmica ou não, acredito que todo o processo é conduzido por muitas mãos, e não poderia deixar de agradecer aos meus familiares (tios, primos, sogros, cunhados, sobrinhos etc.) que de forma muito presente estiveram comigo em todo o caminhar! A família é grande, e por isso sempre tem alguém por perto, mesmo que seja para dar um bom dia por mensagem de whatsapp!

Ainda, é preciso agradecer aos meus colegas de trabalho que, direta ou indiretamente, apoiaram-me, incentivaram-me e se colocaram à disposição para o que eu precisasse sempre! E, neste contexto, agradeço ao próprio Ifes, especialmente, ao campus Nova Venécia, por ter oportunizado alcançar o título de mestre sem precisar sair da minha cidade.

Meu muito obrigada aos professores do MPED da FACED-Ufba que nos acolheram, ainda, em tempos de pandemia com muita potência e afago, nos propiciando crescer e amadurecer em cada etapa. Mais ainda, o MPED me oportunizou olhar a vida com uma nova lente, ampliar o horizonte na educação, instigou a professora que aqui vos escreve, a ter noites sem dormir por ansiar

momentos para colocar em prática todos os conhecimentos advindos de momentos tão brilhantes.

A professora Tatiana, minha orientadora, meu muitíssimo obrigada! Agradeço por todo este tempo de dedicação, parceria, cuidado, acolhimento das incertezas e dos momentos difíceis por qual eu passei. Neste percurso, precisamos de muita orientação, e foi o que encontrei com a Tati, que me guiou, mostrou-me alguns caminhos e, também, me deixou caminhar com liberdade para a definição do percurso que pretendia.

Ainda, quero agradecer as considerações do Professor Dr. Neilton da Silva e Professora Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá que, com suas participações na banca de qualificação, apontaram significativas contribuições para o presente projeto de intervenção.

Agradeço à turma do Ifes do MPED e aos companheiros de estudo do GEAC Nova Venécia, Eduardo, Graziela, Marling, Thaina, Marcos e Gerllys, que foram essenciais para que eu pudesse chegar aonde eu cheguei, afinal “Ninguém solta a mão de ninguém”, essa frase foi dita no início e, cá estamos nós, chegando ao final. Quanto ao GEAC Nova Venécia, quantos desabafos e descobertas feitos juntos, meu muitíssimo obrigada!

“E, porque assim é, esta ‘educação’, que deixa de ser porque não está sendo em relação dialética com o contexto, não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade”.

Paulo Freire

DELEVADOVE, Késia Zoteli de Oliveira. **Curricularização da extensão**: um possível caminho para a educação profissional de nível médio. 146 folhas. 2023. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-graduação em Linguagens, Currículo e Inovações Pedagógicas, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador.

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), reconhecida como uma modalidade educacional que versa na formação para a atuação profissional, tem como um dos ofertantes os Institutos Federais (IF), sendo estes fundamentados na perspectiva da formação omnilateral dos sujeitos. No intuito de compreender estratégias que minimizem as dicotomias educacionais, trabalho e educação, bem como, sociedade e currículo escolar, nos aproximamos da extensão como caminho possível para isso. O campo investigativo que esta pesquisa adentra é a educação profissional de nível médio, especificamente o Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal do Espírito Santo *campus* Nova Venécia. A lei de nº 11892/2008 apresenta, dentre as suas finalidades e características, o estímulo à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, apontando a importância da dialogicidade dos IFs com a sociedade. Através de uma pesquisa participativa com abordagem qualitativa, buscou-se compreender percepções dos docentes do lócus da pesquisa quanto à pertinência da extensão ser curricularizada no EMI e identificar estratégias para a implementação. Como resultado obtido, identificou-se que unanimemente a extensão precisa ser vinculada no currículo, de modo que os discentes atuem em equipe executora potencializando a formação omnilateral. E, como estratégias, perceberam-se duas alternativas, preliminarmente apontando a disciplina extensionista, ou seja, determinar na organização curricular disciplinas que possam abordar, em sua totalidade ou um determinado percentual, a extensão em suas atividades. E, a outra opção foram créditos curriculares, mesmo esta opção contrariando as legislações vigentes. Identificou-se, ainda, diversos problemas estruturais a serem pensados *a priori*, como formação continuada docente acerca da extensão, estrutura para que os estudantes possam ampliar sua jornada dentro do Ifes, se preciso for, sistematização da extensão no campus em programas, dentre outros. A proposta interventiva apresentada neste estudo propõe um roteiro, organizado em etapas, para incluir a extensão, efetivamente, no currículo do EMI, podendo, também, ser inspiração para outros níveis educacionais. Portanto, entendemos que independente da estratégia implementada, a concretude da curricularização da extensão exige um processo contínuo de formação de servidores, disposição estrutural e de avaliação processual.

Palavras-chave: Educação Profissional Tecnológica. Curricularização da extensão. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

Professional and Technological Education is recognized as an educational modality that focuses on training for professional performance and it has as one of the providers the Federal Institutes, which are based on the perspective of omnilateral formation. In order to understand strategies that minimize educational dichotomies, labor and education, as well as society and school curriculum, we point out outreach/extension activities as a possible way to do that. Thus, the investigative field of this research is the professional high school education, specifically the Integrated Courses in the Federal Institute of Espírito Santo campus Nova Venécia. The Act No. 11892/2008 presents, among its purposes and characteristics, the stimulus to the inseparability of teaching, research and extension, pointing out the importance of dialogue between the Federal Institutes and society. Through a participatory research with a qualitative approach, we sought to understand teachers' perceptions about the relevance of extension activities being inserted into the curriculum of the Secondary Education Integrated to Professional Courses and to identify strategies for their implementation. As a result, it was unanimously identified that outreach activities need to be linked to the school curriculum, so that students act as an executing team enhancing the omnilateral formation. As strategies, two alternatives were perceived, preliminarily pointing to the extension subjects, that is, to determine in the curricular organization disciplines that can address the extension in their activities, in its entirety or in a certain percentage. Another path found points to curricular credits, even though this option contradicts the current legislation. Several structural problems were identified that first need to be solved, such as extension-oriented continuing education for teachers, food and transportation structure for students to be able to extend their working hours inside the Institute and systematization of extension programs on campus, among others. The interventional proposal presented in this study proposes a roadmap organized in steps to effectively include extension activities in the integrated education curriculum. It may also be an inspiration for other educational levels. Therefore, we understand that regardless of the strategy implemented, the insertion and realization of extension activities in the school curriculum require a continuous process of staff training, structural arrangement and procedural evaluation.

Keywords: Professional Technological Education. Extension in school curriculum. Secondary Education Integrated to Professional Courses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa do Espírito Santo com as marcações de atuação do Ifes.....	23
Quadro 1	Roteiro das rodas de conversas	30
Figura 2	Linha do tempo da pesquisa.....	34
Quadro 2	Períodos históricos da extensão universitária.....	47
Quadro 3	Conceitos e características das modalidades extensionistas segundo a ON Ifes/CAEX nº1/2020.....	48
Figura 3	Ilustração da pesquisa através de outras linguagens.....	56
Figura 4	Ilustração da pesquisa após primeiras discussões.....	57
Quadro 4	Legislações atualizadas após publicação dos PPCs dos cursos.....	62
Quadro 5	Matriz curricular do PPC dos Cursos técnicos em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Ifes campus Nova Venécia.....	63
Quadro 6	Resultados e ações da DPPGE em prol do fortalecimento da extensão do Ifes campus Nova Venécia.....	91
Quadro 7	Análise das possibilidades de creditação da extensão no currículo de cursos superiores.....	103
Quadro 8	Programas Institucionalizados no Ifes campus Nova Venécia.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Participação dos sujeitos por área de atuação.....	29
Tabela 2	Percepção conceitual de Formação cidadã e <i>omnilateral</i>	59
Tabela 3	Percepção quanto à Formação para o mundo do trabalho.....	70
Tabela 4	Percepção quanto ao perfil estudantil dos estudantes locais.....	76
Tabela 5	Percepção quanto ao conceito e prática de extensão.....	84
Tabela 6	Opinião acerca da curricularização da extensão.....	98
Tabela 7	Estratégias de Curricularização da extensão.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Atividades Científicos Culturais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAM	Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFOR	Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGEx	Coordenadoria Geral de Extensão
CNCT	Catálogo Nacional Dos Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRA	Coordenadoria de Registro Acadêmico
CS	Conselho Superior
DCEU	Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DPPGE	Diretoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FACED	Faculdade de Educação da UFBA
FOREXP	Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares
FOREXT	Fórum nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Universidades Públicas Brasileiras
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo ou Instituto Federal do Espírito Santo
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MPED	Mestrado Profissional em Educação
NAC	Núcleo de Arte e Cultura
NAPNE	Núcleo de Atendimento a pessoas com Necessidade Específica
NEA	Núcleo de Educação Ambiental
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

NEPGENS	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade
NRI	Núcleo de Relações Internacionais
NTE	Núcleo de Tecnologias Educacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projetos Políticos Institucionais
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PRPPG	Pró-Reitoria de pesquisa e pós-graduação
REC	Coordenadoria de Relações Institucionais e Extensão Comunitária
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - O CAMINHAR METODOLÓGICO: O (RE)FAZER DE UMA PESQUISA(DORA)	189
1.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	19
1.2 CONHECENDO O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA E O OBJETO DE ESTUDO.....	20
1.3 OS COLABORADORES DA PESQUISA.....	26
1.4 NA RODA DIALÓGICA	28
1.5 TRATAMENTO DOS DADOS.....	32
CAPÍTULO II - UM ENCONTRO COM A TEMÁTICA E AUTORES: AFINAL DO QUE ESTAMOS FALANDO?	35
2.1 EDUCAÇÃO E TRABALHO: O DESAFIO DA DICOTOMIA FORMATIVA.....	35
2.1.1 (Re)Conhecendo a Educação Profissional Tecnológica	40
2.2 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO.....	43
CAPÍTULO III - “IFES NA SOCIEDADE” OU “A SOCIEDADE NO IFES”: (DES)CONSTRUINDO A PONTE	56
3.1 CONCEITOS E PRÁTICAS: OS PROFESSORES APRESENTAM SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CIDADÃ E OMNILATERAL.....	58
3.2 A EXTENSÃO NO CURRÍCULO DA EPT DE NÍVEL MÉDIO SERÁ UM CAMINHO?	83
3.2.1 Estratégias para a curricularização da extensão na EPT de nível médio: aspectos preliminares da proposta interventiva	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A - Proposta Interventiva: Construindo Novos Caminhos na Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio Através da Extensão	127
APÊNDICE B - Carta de Anuência do Ifes Para Realizar a Pesquisa	143
ANEXO A - Aprovação da Pesquisa no Cepe do Ifes	144

INTRODUÇÃO

Ao tratar da curricularização da extensão na educação profissional de nível médio, esta pesquisa, que tem um caráter interventivo, busca compreender a extensão na gênese da formação profissional, almejando apresentar estratégias pedagógicas que minimizem as dicotomias educacionais entre educação e trabalho e, como Nosella (2016) nos apresenta, entre o currículo escolar e a realidade da sociedade em que o estudante está inserido.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), é uma modalidade educacional que tem como objetivo principal a formação do sujeito para o "exercício de profissões", visando à inserção e atuação do cidadão no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Os Institutos Federais (IF) são instituições públicas responsáveis pela oferta desta modalidade de ensino.

No Brasil, a EPT compreende a educação de diferentes níveis, sendo elas: técnica de nível médio, graduação e pós-graduação. O campo investigativo que esta pesquisa adentra é a educação profissional de nível médio no Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Nova Venécia, onde há a oferta de cursos técnicos em mineração e edificações – integrados ou concomitantes ao Ensino Médio¹, e técnico em meio ambiente – concomitante ao ensino médio, onde atuo como professora desde 2013.

Me permito fazer um breve relato para contextualizar a problemática deste projeto de intervenção. Ao iniciar a carreira, sem formação para a docência², me deparei com orientações para realizar a leitura de um documento, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), sem nem ao menos ter ciência do que se tratava. Sim! É verdade, ingressei na carreira docente sem saber o que é, exatamente, um projeto

¹ A educação profissional de nível médio pode ser na modalidade de cursos integrados ao ensino médio, ou seja, o curso técnico é cursado de maneira simultânea ao ensino médio na mesma instituição de ensino, gerando assim apenas uma matrícula por aluno, ou, ainda, pode ser na modalidade concomitante ao ensino médio, em que o estudante do curso técnico estuda o ensino médio em outra instituição de ensino. Neste último caso, o aluno que está matriculado no curso técnico no Instituto Federal tem como objetivo neste ambiente o curso técnico, enquanto sua formação básica, o ensino médio, é realizada concomitantemente em outra instituição.

² Minha formação base é Bacharel em Administração e, quando iniciei minha atividade docente no Ifes, eram contempladas em meu currículo profissional experiências na área de formação e uma especialização Lato Sensu em "Gestão estratégica de Pessoas".

de curso, muito menos que currículo é muito mais que uma matriz curricular, ou como eu a conhecia, grade curricular. Contudo, hoje, mestranda em educação, venho alargando meu campo de visão, e percebo que o currículo é influenciado pelos macroambientes (as normas, leis etc.), mas também pelo micro (traduções, interpretações e práticas dos praticantes). Ainda, no meu caminhar profissional em uma instituição de ensino, tive a oportunidade de atuar como gestora da extensão do Ifes campus Nova Venécia, o que me permitiu aprender e viver experiências que me fortaleceram como professora.

Na lei de criação dos IFs, a de nº 11.892/2008, dentre as suas finalidades e características, temos o estímulo à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, apontando a importância da dialogicidade da instituição acadêmica com a sociedade. Contudo, pensar nessa indissociabilidade no processo de ensino e de aprendizagem requer um (re)pensar das práticas docentes, refletindo sobre a importância de um distanciamento do ensino bancário a fim de favorecer a aproximação da teoria com a prática, visando, assim, à atuação protagonista dos estudantes na construção do conhecimento. Frigotto (2012, p. 27) apresenta a práxis como “unidade dialética entre a teoria e a prática, pensar e agir”, mas destaca que não é algo simples e que “traz a marca dos conflitos”.

Considerando que as atividades de ensino constituem as atividades fundamentais de uma instituição de ensino, tal qual dos IFs, e as atividades de pesquisa fortemente presentes na rotina dos docentes-pesquisadores, a extensão acaba ficando marginalizada no ambiente acadêmico. No entanto, a extensão universitária vem se fortalecendo em um processo de amadurecimento, nos cursos de graduação tornou-se compulsório, através da resolução CNE nº7/2018, que a extensão esteja vinculada aos currículos dos cursos de graduação, ficando isso popularmente intitulado como “curricularização da extensão”.

No contexto do Ifes, o Conselho Superior publicou a resolução nº38/2021, que regulamenta as diretrizes da extensão no currículo no âmbito do Ifes, preconizando em seu art. 24 que “esta resolução poderá ser utilizada como referência, no que couber, para curricularização da extensão em cursos técnicos e cursos de pós-graduação” (IFES, 2021, p. 6). Apesar de os Projetos Pedagógicos de Curso da EPT de nível médio, no lócus desta pesquisa, terem a extensão permeada no corpo textual, não há garantias efetivas para sua concretização.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objeto investigativo a curricularização da extensão como elemento formativo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no nível médio, emergindo deste contexto a seguinte questão: “Como a extensão universitária pode ser vinculada ao currículo a fim de potencializar uma formação *omnilateral* dos sujeitos?”. No intuito de contribuir com esta investigação, demarcamos como objetivo geral desta pesquisa “propor estratégias pedagógicas para a curricularização da extensão na educação profissional de nível médio no Instituto Federal do Espírito Santos (Ifes) campus Nova Venécia”. Assim, definimos como objetivos específicos: levantar as percepções docentes quanto à formação cidadã e *omnilateral* para o mundo do trabalho; identificar as percepções docentes referentes ao conceito e prática de extensão; compreender a percepção dos docentes acerca da pertinência da vinculação da extensão ao currículo dos cursos de nível médio; compreender caminhos possíveis para a curricularização da extensão na educação profissional de nível médio.

Apesar de termos delimitado a extensão como foco deste estudo, não podemos apresentá-la de maneira isolada, por este motivo exaltamos que não basta escrever que há a possibilidade de um ensino indissociável entre a pesquisa e a extensão. É necessário garantir estratégias de espaço, tempo e condições estruturais para que todos os estudantes possam participar dessas atividades e, ainda, terem registros em documentos oficiais de sua formação na perspectiva da indissociabilidade.

Contudo, esta proposta interventiva propõe apresentar estratégias possíveis para que a extensão esteja vinculada oficialmente nos PPCs dos cursos do EMI, de maneira planejada, estruturada e participativa, envolvendo o diálogo com toda a comunidade acadêmica e sociedade. Para isso, é preciso construir novos caminhos almejando potencializar a “educação pública, gratuita e de qualidade”, a partir do amadurecimento nas discussões sobre currículo, ainda que seja uma “conversa complicada”.

Este projeto de intervenção foi organizado em três capítulos, além da introdução e conclusão. O primeiro capítulo dedica-se a apresentar o percurso metodológico utilizado neste estudo, fundamentado numa pesquisa participativa por meio de uma abordagem qualitativa, pretendendo-se compreender percepções dos docentes do Ifes campus Nova Venécia acerca da temática deste estudo através de

rodas de conversa, dialogadas com estudiosos e normas legais que versem sobre tal modalidade educacional.

O segundo capítulo, por sua vez, é dedicado a um aprofundamento da temática da educação profissional e curricularização da extensão em diálogo com diversos autores. Contribuindo com o (re)conhecer da EPT, nos fundamentamos em Freire (1996;2020;2021), Ciavatta e Frigotto (2012), Saviani (2007), Moura e Benachio (2021), Nosella (2016), hooks (2020) e outros; para potencializar as discussões sobre a curricularização da extensão temos Sacristán (2017), Moreira (2009), Thiolent (2002), Serva (2020), Imperatore e Pedde (2015) e outros. Ainda, é plausível estabelecer um diálogo com os documentos legais vigentes que impactam a EPT de nível médio no âmbito do Ifes, sendo elas nacionais e/ou institucionais.

O terceiro capítulo apresenta os dados coletados, bem como sua análise triangulada com fundamentos teóricos-metodológicos e as legislações vigentes, para que possamos elaborar uma proposta interventiva fundamentada por não apenas uma percepção, mas por diversos outros olhares, potencializando o caráter colaborativo a que esta pesquisa se propõe. Importante demarcar que, dado o período temporal a que esta pesquisa se propôs, o foco desta pesquisa será a extensão na educação profissional na modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI).

Encerrando, as considerações finais trazem reflexões a partir dos objetivos propostos e limites do estudo proposto. E, no apêndice I, apresenta-se a proposta interventiva “Construindo novos caminhos na Educação Profissional Tecnológica de nível médio através da extensão”.

Espera-se, ao final, que este projeto de intervenção possa contribuir em debates quanto ao fortalecimento da extensão, em especial na EPT de nível médio, reverberando em propostas pedagógicas que potencializem uma formação mais humana na perspectiva da *omnilateralidade*.

CAPÍTULO I - O CAMINHAR METODOLÓGICO: O (RE)FAZER DE UMA PESQUISA(DORA)

Com um estudo aprofundado nas possibilidades metodológicas de pesquisa em educação, foi possível identificar alguns métodos que se adequaram a esta pesquisa, considerando a importância de ouvir os sujeitos e de analisar os dados coletados que, de fato, contemplassem uma proposta de intervenção pedagógica a ser colocada em prática posteriormente.

1.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Uma vez que o Programa de Mestrado Profissional³ em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas a que a pesquisadora está vinculada propõe uma pesquisa interventiva no ambiente em que a mesma atua profissionalmente, a proposta de intervenção a ser pensada deverá considerar os resultados obtidos nesta pesquisa. Pereira (2020, p. 19), ao apresentar estudos sobre a pesquisa no mestrado profissional, ressalta a importância de promover “uma mudança qualitativa nos sujeitos envolvidos na pesquisa”.

Sendo assim, faz-se necessário ter o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento (BODGAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2020), contemplando uma abordagem qualitativa, para trazer especificidades do *locus* de pesquisa, não apenas pelo olhar da pesquisadora, mas também dos sujeitos envolvidos no mesmo ambiente. Desta forma, foi preciso organizar momentos de diálogos e de reflexões visando à resolução posterior do problema que se apresenta.

Para Bodgan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 12), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo”. Além disso, os autores ainda ressaltam que para a realização de uma pesquisa qualitativa é considerado de grande relevância o “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida” (BODGAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE;

³ Os programas de mestrados profissionais estão regulamentados pela portaria nº389 de 23 de março de 2017. De acordo com Pereira (2019, p. 19), no processo de institucionalidade dos mestrados e doutorados profissionais fica evidente “a definição da pesquisa aplicada como elemento de produção de conhecimentos aplicados socialmente”.

ANDRÉ, 2020, p. 14), uma vez que foi preciso compreender as percepções conceituais e práticas vivenciadas pelos participantes acerca da temática desta pesquisa no ambiente em que estão inseridos.

Os caminhos percorridos me fizeram ampliar o olhar para outros horizontes, aprendendo o caminho de uma pesquisa qualitativa em educação com o rigor necessário, mas não necessariamente fixo e rígido, como Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) nos apresentam no livro *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa*, afinal de contas não estamos pesquisando coisas, e sim fenômenos, envolvendo o cotidiano de pessoas. Destaca-se que foi necessária uma quebra de paradigmas da pesquisadora ao planejar a pesquisa e aprender novos caminhos com o avançar nesta imersão científica, alinhavando os conhecimentos adquiridos *a priori* e *a posteriori* a esta pesquisa. Desta forma, após a leitura desta obra, compreendi que a pesquisa qualitativa, apesar de não possuir um método fixo, requer um rigor para manter uma qualidade, considerando a trajetória percorrida por outros pesquisadores, mas exaltando também a realidade vivenciada pelos sujeitos pesquisados e pesquisadores no contexto em que estão inseridos.

Visto que esta pesquisa tem como objetivo compreender os fenômenos envolvidos no Ifes campus Nova Venécia, a partir da minha vivência e diálogo com os docentes, os dados serão descritos através de narrativas.

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador (ABRAHÃO, 2003, p. 85).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se apresenta como uma abordagem mais adequada para esta pesquisa, contemplando a dialogicidade entre os sujeitos numa proposta de descrever as narrativas com um olhar qualitativo, que compreenda a diversidade de experiências dos sujeitos envolvidos.

1.2 CONHECENDO O *LOCUS* DA PESQUISA E O OBJETO DE ESTUDO

Ao trazer as características do *locus* desta pesquisa, alinhavamo-las com partes relevantes para sua história, a fim de contextualizar o objeto de estudo.

No início do século XXI, com a alteração no cenário político, as escolas técnicas apresentaram avanços com o plano de Expansão da Rede Federal, com a entrega de novas unidades e a interiorização, deixando de ter o foco apenas nos

grandes centros urbanos, avançando para municípios afastados das regiões metropolitanas.

Dentre as instituições ofertantes da EPT, temos os Institutos Federais (IFs), cuja lei de criação, Lei nº 11892/2008, destaca em seu artigo 6º suas finalidades e características:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, os IFs criados abarcaram as escolas técnicas antes denominadas como Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), escolas agrotécnicas e escolas técnicas ligadas a universidades federais, por meio da adesão a partir do plano de expansão da Rede Federal, proposto pelo Governo Federal, equivalente a Instituições de Ensino Superior, como as Universidades

Federais⁴. Desta forma, os IFs ofertam os diferentes tipos de cursos de EPT: cursos técnicos de nível médio, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação, sendo elas *lato sensu* e *stricto sensu*.

De acordo com o site institucional da SETEC, em 2019 a Rede Federal é constituída por: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, e o Colégio Pedro II e seus respectivos *campi*.

Como *locus* desta pesquisa temos o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), e para falar do Ifes tivemos como referência o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) publicado em 2019 (IFES, 2019a), referente ao período de gestão 2019/2 a 2024/1.

O Ifes iniciou sua trajetória, juntamente com os demais IFs a partir de 2008. Contudo, foi em 1909, através da implantação das Escolas de Aprendizes Artífices, que tivemos a primeira escola profissional, na capital do estado – cidade de Vitória. O Ifes, que hoje conhecemos como campus Vitória, teve as seguintes denominações:

- 1909 – Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo;
- 1937 – Liceu Industrial de Vitória;
- 1942 – Escola Técnica de Vitória – ETV;
- 1965 – Escola Técnica Federal do Espírito Santo – Etfes;
- 1999 – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo – Cefetes;
- 2008 – Campus Vitória do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes (IFES, 2019a, p. 20).

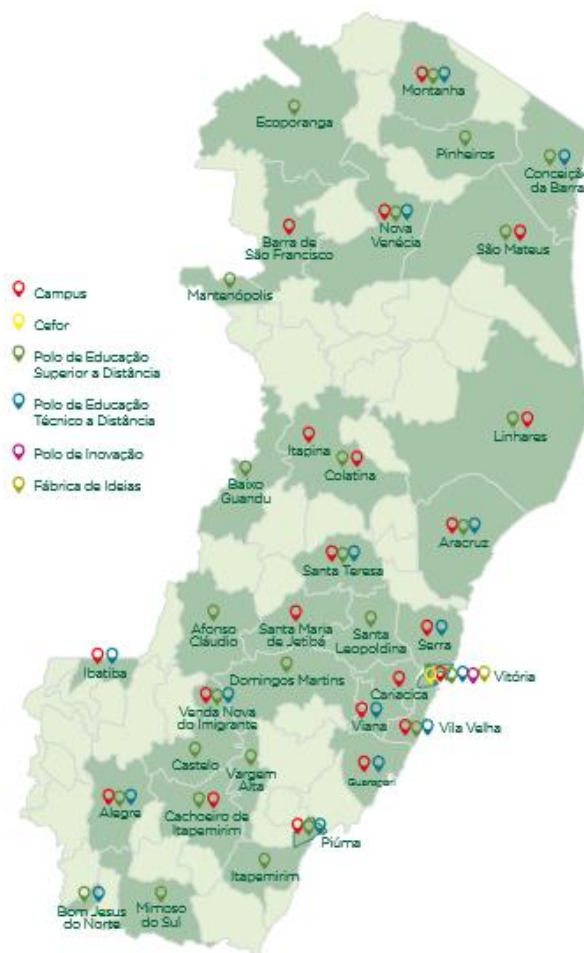
Com a missão de “promover educação profissional, científica e tecnológica pública de excelência, integrando de forma inovadora o ensino, a pesquisa e a extensão para construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável” (IFES, 2019a, p. 46), o Ifes hoje contempla todas as regiões do estado do Espírito Santo, sendo: 22 *campi*⁵, a Reitoria e o Centro de Referência em Formação e em

⁴ Destaca-se que não houve uma adesão total das instituições de ensino aos IFs, que segundo o site institucional da Rede Federal são: dois CEFETS (CEFET-MG e CEFET/RJ), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, as Escolas técnicas vinculadas à rede federal, inclusive o Colégio Pedro II, supracitado.

⁵ O quantitativo de 22 *campi* é atribuído incluindo o campus de Presidente Kennedy, sul do estado, que teve sua implantação autorizada pelo MEC em 04 de agosto de 2021, de acordo com a notícia no site oficial do Ifes (Notícia disponível em: <https://ifes.edu.br/noticias/20070-mec-autoriza-a-implantacao-de-novo-campus-do-ifes-em-presidente-kennedy>). Vale Ressaltar que em 18 de fevereiro

Educação a Distância (CEFOR), sendo os dois últimos localizados na cidade de Vitória, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1: Mapa do Espírito Santo com as marcações de atuação do Ifes



Fonte: IFES (2019a).

O Ifes tem os seguintes objetivos:

- I. ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II. ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

de 2022 foi lançada a Pedra fundamental de mais dois *campi*, Pedro Canário e Laranja da Terra (Informação disponível na agenda pública do Reitor do Ifes em: <https://www.ifes.edu.br/component/agendadirigentes/?view=autoridade&dia=2022-02-18&id=12>).

III. realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

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;

V. estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

VI. ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de docentes para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (IFES, 2019a, p. 38).

Neste contexto, ressalta-se os incisos IV e V, dos objetivos do Ifes, quanto à relevância de investigarmos a prática extensionista e a ampliação de estratégias que contribuam com a formação crítica e cidadã dos estudantes para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, pensando numa pesquisa que visa fomentar discussões quanto ao fortalecimento da extensão como ferramenta para formação *omnilateral* dos estudantes, de maneira a incentivar o protagonismo estudantil e autonomia do educando, considerou-se como objeto de estudo o Ifes *campus* Nova Venécia, ambiente em que a pesquisadora atua como docente desde 2013, na área de Administração.

Aproximando-se do *locus* desta pesquisa, considera-se coerente apresentar características específicas do *campus* Nova Venécia. O Ifes *campus* Nova Venécia, localizado no município de Nova Venécia, Noroeste do Estado do Espírito Santo, com estimativa de 50.751 habitantes (IBGE, s.d.), é limítrofe, ao Norte, com o município de Boa Esperança e Ponto Belo; a Leste, com São Mateus; a Oeste,

Ecoporanga, Vila Pavão e Barra de São Francisco; ao Sul, Águia Branca e São Gabriel da Palha.

O Ifes *campus* Nova Venécia teve suas atividades iniciadas em 2008, ainda como CEFETES, em um local que funcionava uma fábrica de laticínios doada pela Prefeitura Municipal de Nova Venécia, passando por reformas, o local é utilizado até hoje pela instituição de ensino.

O Ifes *campus* Nova Venécia teve seus primeiros cursos técnicos na modalidade concomitante ao Ensino Médio em Mineração e Construção Civil. Atualmente, o referido *campus* oferta cursos técnicos: em Edificações e Mineração na modalidade de Ensino Médio Integrado (EMI); e em Edificações, Meio Ambiente e Mineração na modalidade Concomitante ao Ensino Médio. O *campus* vem se fortalecendo no processo de verticalização, com a implementação de cursos de graduação: Licenciatura em Geografia, Bacharel em Geologia e Bacharel em Engenharia Civil; curso de pós-graduação *lato sensu* nas áreas de educação, meio ambiente e construção civil (IFES, s.d.). De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, ano base 2021, o Ifes *campus* Nova Venécia registrou 1199 matrículas, contando com 62 docentes, sendo 54 do quadro de servidores efetivos.

O Ifes, incluindo o *campus* Nova Venécia, tem atuado no ensino, pesquisa e extensão, buscando o fortalecimento do seu compromisso e função social na formação humana integral do profissional cidadão articulada com ciência, trabalho, tecnologia e cultura. Mesmo com toda sua trajetória, o Ifes continua no processo de aprimoramento e fortalecimento de sua missão na sociedade, podendo esta pesquisa contribuir para a atuação acadêmica de qualidade.

Voltando o olhar para o objeto desta pesquisa, o curso técnico, as ofertas dos cursos integrados são para o turno diurno, matutino ou vespertino a depender da disponibilidade no edital de entrada de cada turma, enquanto o curso concomitante tem sua matriz curricular organizada no turno noturno. Para esta pesquisa, focamos nos cursos integrados ao ensino médio, uma vez que o público contempla maior amplitude em números e possibilidades de participação em atividades no contraturno, se preciso for. De acordo com a Resolução Ifes/CS nº114/2022, que determina a diretrizes do EMI no Ifes, em seu artigo 4º,

Art. 4º. O Ifes se compromete em garantir, até 2030, que, da previsão de 50% do total de vagas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no mínimo 55% dessas vagas sejam destinadas a Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e a Cursos Técnicos

Concomitantes Intercomplementares, preferencialmente em todos os campi do Ifes, para quem concluiu o Ensino Fundamental, e para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (IFES, 2022d, p. 5).

Mello, Neto e Petrillo (2021), ao realizarem um estudo sobre a curricularização da extensão nas universidades, advertem sobre a inclusão da extensão dos cursos noturnos:

[...] a principal barreira é o acesso a comunidade externa, pois cursos noturnos devem respeitar os horários de sua matriz curricular para as atividades de creditação de extensão [...] (MELLO; NETO; PETRILLO, 2021, p. 59).

A partir da vivência da pesquisadora, enquanto docente, no instituto, *lócus* de pesquisa, aponto ainda um outro desafio: estamos localizados em um município pequeno, no interior do estado do Espírito Santo, onde a grande maioria das instituições públicas, privadas e/ou de cunho social tem sua rotina organizada durante o dia. Além disso, os estudantes que estudam o curso concomitante no Ifes campus Nova Venécia são discentes de ensino médio em outra instituição e/ou trabalhadores, não tendo disponibilidade de horário no contraturno. Portanto, este estudo consistirá no estudo da curricularização na educação profissional de nível médio, na modalidade ensino médio integrada, porém exaltamos que não há impedimentos que os resultados obtidos possam ser incorporados às demais modalidades.

1.3 OS COLABORADORES DA PESQUISA

A educação profissional integrada ao ensino médio, além das finalidades propostas no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), deve atender as finalidades do ensino médio (BRASIL, 2021). As diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentam um ensino médio organizado em quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

Portanto, os critérios de inclusão dos sujeitos desta pesquisa são:

1. Para docentes das áreas de conhecimento propostas pela BNCC: ser docente do quadro efetivo do Ifes campus Nova Venécia; atuar nos cursos técnicos em Edificações e Mineração na modalidade integrada ao Ensino Médio, simultaneamente;

2. Para docentes da área técnica: ser docente do quadro efetivo do Ifes campus Nova Venécia; atuar no curso técnico associado à sua área de formação, no caso o engenheiro civil e o arquiteto devem atuar no curso de edificações, e o engenheiro de minas e geólogo atuar no curso técnico em mineração, considerando áreas de conhecimentos técnicos fundamentais para a formação dos estudantes destes cursos.

E os critérios de exclusão dos sujeitos se deram aos que não contemplaram os critérios de inclusão apresentados.

Com a finalidade de manter o anonimato dos participantes, foram criadas identificações para cada pessoa envolvida, seguindo uma numeração aleatória para os participantes de cada roda de conversa, sendo os momentos R (roda de conversa) enumeradas como R1, R2 e R3 e os P (participante) com P1, P2, P3 etc., para cada roda. Assim, cada participante teve sua referência criada a partir do momento de que participou e de '1' um número aleatório de participante, R (1, 2 ou 3) ou P (1, 2, 3, 4 ou 5).

Tendo como sujeitos participantes da pesquisa os docentes, nos apoiamos em Ibiapina (2008 apud PEREIRA, 2019, p. 92) quando se refere à pesquisa colaborativa como “uma proposição do pesquisador, sendo uma investigação microssocial, sem perder de vista as questões da totalidade, contradição e práxis do método dialético”. Pereira (2019) reforça que

[...] colaboração e a atuação dos colaboradores em níveis diferentes, em atividades diversas, é diálogo democrático entre os pares, é decisão coletiva, é efetivação da amorosidade entre os pares, é possibilitar que todos tenham a sua voz ouvida e seu ponto de vista refletido para o melhor da investigação (PEREIRA, 2019, p. 92).

Diante do exposto, para coletar os dados de maneira dialógica, foram organizadas rodas de conversas, sendo estas compreendidas como “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2014, p. 109). Ainda, Moura e Lima (2014, p.101) ressaltam que as rodas de conversas “consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo”, o que se alinha à proposta de uma pesquisa colaborativa proposta.

Ainda, ressalta-se que, para que a pesquisadora iniciasse a pesquisa em campo, foi necessária a submissão desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Ifes, e somente então iniciaram os diálogos com os participantes, conforme a Resolução CNS 510/2016, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

1.4 NA RODA DIALÓGICA

Após delimitados os sujeitos participantes da pesquisa, iniciaram-se diálogos com os docentes. O primeiro momento, a sensibilização dos colaboradores, se deu na Oficina III, componente curricular do Programa de mestrado⁶ a que esta pesquisa se vincula, através de um evento realizado no saguão principal do Ifes *campus* Nova Venécia, que tinha como objetivo principal a partilha das propostas de investigação aos servidores do *campus*. Este evento, intitulado “Café com prosa”, organizado pelos sete mestrandos do MPED que são servidores do *campus* Nova Venécia, aconteceu no dia 05 de maio de 2022. Após este momento e aprovação do projeto no CEP do Ifes, foi encaminhado, pela pesquisadora, um e-mail convidando os docentes que se alinhavam aos requisitos da pesquisa, solicitando-os a manifestar interesse em participar de uma roda de conversa sobre a temática “Curricularização da Extensão: um caminho possível para a EPT de nível médio”.

A partir do retorno dos e-mails, iniciamos conversas individuais para a negociação dos espaços e tempos, sendo estabelecido pela pesquisadora um número mínimo de três pessoas e o máximo de cinco por roda de conversa. Tivemos 2 (dois) grupos com 4 (quatro) participantes e 1 (um) grupo com 5 (cinco) participantes, para que fosse possível ouvir com atenção a todos, e facilitar o alinhamento das agendas dos que manifestaram interesse, ressalta-se que houve manifestação de interesse por parte de outros 4 participantes, mas que não foi possível o alinhamento de agenda com os demais, nem mesmo entre eles, conforme demonstrado na tabela 1.

⁶ Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPED), da Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia.

Tabela 1: Participação dos sujeitos por área de atuação

Área de atuação	Convites feitos por e-mail	Respostas	Participantes efetivos nas rodas de conversas
Linguagens e suas tecnologias	06	03	01
Matemática e suas tecnologias	04	02	00
Ciências da natureza e suas tecnologias	05	01	01
Ciências humanas e suas tecnologias	05	02	02
Coordenadoria de Mineração	08	05	05
Coordenadoria de Edificações	09	04	04
TOTAL	37	17	13

Fonte: Autora (2022).

A partir das manifestações obtidas, foi necessária a formação de três grupos distintos, mas ressaltamos que a metodologia e o roteiro foi padrão nos três momentos. Sendo assim, os momentos de diálogos ocorreram da seguinte maneira:

- Roda de conversa 1 (R1): realizada com o primeiro grupo no dia 13 de junho de 2022, das 9h às 10h30, na sala de reuniões do Ifes campus Nova Venécia, com quatro participantes (R1P1, R1P2, R1P3, R1P4);

- Roda de conversa 2 (R2): realizada com o segundo grupo no dia 15 de junho de 2022, das 13h às 15h, na sala de reuniões do Ifes campus Nova Venécia, com quatro participantes (R2P1, R2P2, R2P3, R2P4);

- Roda de conversa 3 (R3): realizada com o terceiro grupo no dia 23 de junho de 2022, das 15h às 17h, na sala de reuniões do Ifes campus Nova Venécia, com cinco participantes (R3P1, R3P2, R3P3, R3P4, R3P5).

O tempo de duração foi previamente informado no e-mail convite, uma vez que mais que 2 horas de duração poderia ficar exaustivo para os participantes, contudo no e-mail foi informado que se houvesse necessidade de outro momento seria conversado com o grupo, mas não houve tal necessidade.

Para que as rodas fossem realizadas, foi preciso um planejamento e organização por parte da pesquisadora. Para garantir que informações não fossem perdidas, fez-se necessário o uso de gravações em áudio e vídeo, sendo assim, inicialmente foram realizados testes com recursos tecnológicos para a gravação das conversas, utilizou-se um notebook para capturar a imagem através do programa

OBS Studio⁷, e um microfone externo para melhor capturar as falas dos participantes. Posteriormente, foi reservada a sala de reuniões do Ifes *campus* Nova Venécia estruturada com um notebook para exposição das lâminas com a apresentação do roteiro e, no dia de cada roda de conversa, foi organizado um ambiente agradável e amigável com uma mesa de quitutes para os participantes.

Cada momento das rodas de conversa foi dividido em 5 eixos, conforme roteiro apresentado no quadro 1, sendo assim caracterizada uma pesquisa semiestruturada, onde foram apresentados temas e perguntas norteadoras, em uma ordem, conforme Moreira e Caleffe (2008) nos orientam, contudo os participantes foram informados que poderiam ficar à vontade para responder no formato de uma conversa. Estimou-se que os participantes não ficassem limitados a respostas prontas, podendo apresentar suas percepções, experiências e opiniões de maneira dialógica com os demais. Como reforçado pelo participante R3P3: “*Vimos aprender também!*”.

Quadro 1: Roteiro das rodas de conversas

<p>A. Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Boas vindas e agradecimentos; - Explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APENDICE II) e autorização de uso de imagem; - Apresentação da entrevistadora; - Apresentação da pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> i. Contextualização da pesquisa (programa de Mestrado em educação) ii. Título da pesquisa; iii. Objetivo geral; - Identificação do encontro: informando para todos que houve outros momentos e reforçando o dia, local e horário daquele encontro; - Identificação por parte dos entrevistados: solicitando-os que falassem, brevemente: <ul style="list-style-type: none"> iv. Nome completo; v. Cargo/função; vi. Formação; vii. Tempo de serviço no Ifes como docente <p>B. Eixos temáticos e perguntas norteadoras</p>

⁷ Programa OBS Studio (Open Broadcaster Software), programa gratuito de streaming e gravações de telas, de código aberto pelo OBS Project.

- EIXO I - Formação cidadã e omnilateral na educação profissional de nível médio: quais as percepções dos participantes quanto a formação cidadã e omnilateral na educação profissional de nível médio?

- EIXO II - Extensão: conceito e prática: qual a percepção dos participantes quanto ao conceito de extensão? E a prática extensionista vivenciada ou vista por nós dentro do Ifes, especificamente, o campus Nova Venécia?

- EIXO III - Perfil dos concluintes do Ifes campus NV: Qual o perfil dos estudantes que estão concluindo os cursos com o currículo ATUAL do campus Nova Venécia?

- EIXO IV - Formação para o mundo do trabalho: Qual a percepção de formação para o mundo do trabalho? Qual o perfil do sujeito que vivencia uma formação para o mundo do trabalho?

- EIXO V - Curricularização da extensão: Qual a opinião sobre a extensão no currículo dos cursos de nível médio? Caso sejam favoráveis, quais possíveis caminhos/estratégias para implementação?

C. Apresentação da proposta pensada previamente pela pesquisadora – neste momento a pesquisadora deixou aberto para que os participantes manifestassem opiniões acerca da proposta pensada, inicialmente, pela pesquisadora, uma vez que, durante a pesquisa não houve intervenção da pesquisadora nas opiniões dos participantes, apenas em momentos em que havia equívocos conceituais.

D. Agradecimento e encerramento

Fonte: Autora (2022).

Destaca-se que a relação entre pesquisadora e os sujeitos se deu de maneira respeitosa, mas ativa para apresentar possibilidades e oportunidades do mundo do trabalho e da curricularização da extensão aos sujeitos envolvidos. Ao pensar neste percurso metodológico, pretendeu-se a partir de uma postura honesta avisar os sujeitos de cada etapa do processo investigativo, solicitando autorização para que suas narrativas pudessem ser registradas e publicadas, sem comprometer sua saúde física, psicológica e/ou causar quaisquer danos à sua imagem.

Por fim, ainda numa atmosfera potente das rodas de conversa, foi que, mais uma vez, esta pesquisadora se abriu para a pesquisa com o rigor sem necessidade de ser rígido. Em uma das rodas de conversas, ao apresentar o objetivo da pesquisa, determinado anteriormente, percebeu-se que não estava coerente com a proposta pensada a princípio e, foi no decorrer do tratamento dos dados que reformulamos os objetivos apresentados neste trabalho. E neste sentido é que se

potencializa o (trans)formar como pesquisadora abrindo horizontes nessa jornada da ciência.

1.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Após os momentos potentes das rodas de conversa, o que fazer com os dados? A princípio foi preciso um trabalho intenso de descrição das falas para o formato textual e, a partir daí, para a análise dos dados seguimos com a Análise de Conteúdo de Bardin, sendo esta “um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977 apud FRANCO, 2018, p. 26). Ainda nos apoiamos em Lüdke e André (2020) que, fundamentadas por Bodgan e Biklen (1982), apresentam alguns procedimentos para análise dos dados como a delimitação progressiva do foco do estudo, aprofundamento da revisão de literatura, uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta, neste caso como docente-pesquisadora. Neste sentido, como pesquisadora imersa no *lócus* da pesquisa, ao analisar as narrativas, considero que a minha opinião e percepções como docente-pesquisadora sejam registradas, contudo sem descaracterizar as narrativas trazidas pelos participantes e nem mesmo alterar os dados obtidos, fundamentados em Lüdke e André(2020), quando ressaltam que o pesquisador não pode se limitar em apenas descrever as narrativas, mas expor seus sentimentos e especulações durante todo o processo de coleta de dados.

Para a organização da análise dos dados, seguimos as etapas propostas por Bardin (2021) de *pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferências e interpretação*.

Na fase de pré-análise, organizaram-se as entrevistas no formato textual e, após o debruçamento sobre estas, na exploração do material iniciou-se a organização das categorias. Para uma melhor organização, as unidades de registros foram extraídas das unidades de contextos⁸, em forma de temas. Sendo algumas categorias elaboradas hipoteticamente *a priori*, outras *a posteriori*. Destaca-se que essa escolha das categorias *a priori* não eximiu que categorias *a posteriori*, a coleta

⁸ De acordo com Franco (2021, p. 45), a unidade de contexto é uma “parte mais ampla do conteúdo a ser analisado”, enquanto a unidade de registro é a “parte menor do conteúdo”, podendo esta última ser por palavra, tema, personagem e item.

de dados fossem criadas a partir da análise das narrativas, como endossa Tesch (1990 apud MOREIRA; CALEFFE, 2008), quando afirma que no início as categorias precisam ser flexíveis.

Ao final, as categorias identificadas foram:

1. Formação cidadã e *omnilateral*;
2. Extensão: conceito e prática;
3. Perfil estudantil dos estudantes locais;
4. Formação para o mundo do trabalho;
5. Percepções acerca da Curricularização da extensão na educação profissional de nível médio;
6. Estratégias de Curricularização da extensão na educação profissional de nível médio, no Ensino Médio Integrado.

Além das categorias, foi possível identificar subcategorias a fim de explicitar os sentidos das narrativas dos participantes. Neste contexto, representamos numericamente as frequências de aparições destas subcategorias no decorrer das narrativas dos participantes.

Paralelo a isso, para apropriar-se de maneira sistêmica da temática e do *locus* de estudo, aprofundamos em estudos e legislações que versem sobre educação profissional e a curricularização da extensão. Desta forma, não compreendo ser possível realizar inferências⁹ e interpretações sem considerar o que há de conhecimento construído até o momento.

O papel do pesquisador é, justamente, de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as suas definições políticas (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 5).

Apesar de termos dados de pesquisas anteriores, documentos e legislações, não realizamos análises destes, mas sim um diálogo entres estes e os resultados obtidos nesta pesquisa, possibilitando uma melhor compreensão, através da triangulação dos dados,

⁹ Para Franco (2018) ao tratar os dados pela Análise de Conteúdo, não é o suficiente descrever as narrativas, mas é preciso interpretá-las, compará-las com concepções teóricas diversas e sociedade para extrair as consequências, ou seja, realizar inferência.

[...] que implica na necessidade de se refletir sobre: primeiro, a percepção que os sujeitos constroem sobre determinada realidade; segundo, sobre os processos que atravessam as relações estabelecidas no interior dessa estrutura e, para isso, a recorrências aos autores que se debruçam sobre tais processos e sobre a temática trabalhada na pesquisa é imprescindível; e terceiro, sobre as estruturas que permeiam a vida em sociedade (MINAYO, 2010 apud MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 203).

Sendo assim, as considerações apresentadas neste trabalho são norteadas por vivências dos sujeitos envolvidos, incluindo da pesquisadora, das legislações e teóricos, favorecendo uma análise do cotidiano frente as propostas em documentos.

Figura 2: Linha do tempo da pesquisa



Fonte: Autora (2023).

CAPÍTULO II - UM ENCONTRO COM A TEMÁTICA E AUTORES: AFINAL DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Neste capítulo dialogamos com autores que abordam estudos sobre a Educação Profissional Tecnológica, Currículo e Extensão Universitária, temáticas centrais deste trabalho, para isso recorreremos a livros, artigos e legislações. Mas, além dos autores, houve a inserção de pequenos excertos das narrativas dos participantes da pesquisa a fim de compreender a realidade do *lócus* da pesquisa e contribuir para melhor fundamentar a proposta interventiva a ser apresentada no Apêndice I.

2.1 EDUCAÇÃO E TRABALHO: O DESAFIO DA DICOTOMIA FORMATIVA

A Educação Profissional Tecnológica (EPT) tem seu conceito e histórico marcados pela formação para o trabalho, com o trabalho e no trabalho, contudo os conceitos imersos nesta relação de dicotomia são pautas de muitas discussões entre pesquisadores. Uma vez que este trabalho propõe uma discussão extensionista pensando em práticas pedagógicas para que o estudante tenha a oportunidade de vivenciar experiências no âmbito profissional e social em sua jornada educacional, consideramos relevante um aprofundamento nos conceitos de educação e trabalho, bem como a relação entre esses dois conceitos.

Desde o início da história da educação escolarizada, é evidente a diferenciação da educação conforme a classe social, neste sentido Santos (2019) apresenta dois ramos para a educação:

um preponderantemente propedêutico (inclinado para a oratória acadêmica), reservado aos comandantes da ordem capitalista e seus propostos, e outro voltado estritamente para fazeres práticos, orientado principalmente para o mercado de trabalho capitalista (SANTOS, 2019, p. 25).

Tal separação apresentada pelo autor é marcada até os dias atuais no ambiente escolar, bem como nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) do Ifes, que ainda são compostos por uma matriz curricular dividida entre área profissional e área de formação geral (propedêutica).

Outro ponto relevante foi que no cenário inicial da industrialização foram criadas as casas de artífices com a finalidade de suprir a demanda de força de trabalho. Essas instituições estavam preocupadas com o trabalho ligado à produção,

trabalho físico – execução de atividades – que tinha como principal público-alvo os órfãos e expostos, ou como Fonseca (1986 apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 31) denominava, “desfavorecidos de fortuna” ou “deserdados da sorte”, nesta perspectiva a formação profissional chegou a ser identificada como uma “ação de caridade”.

Nesse contexto, Saviani (2007), ao realizar um estudo histórico-ontológico desta relação – trabalho e educação –, destaca que, para que o homem possa sobreviver, desde sua criação, foi necessário um agir sobre a natureza, e esta ação de transformação da natureza para atender as necessidades humanas é o que conhecemos como trabalho. Saviani (2007) ainda destaca que, para que o homem se torne homem, faz-se necessário um aprendizado para produzir sua própria existência, transformar a natureza para suprir suas necessidades.

No Brasil, desde o início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, há evidência histórica da introdução do trabalho (das oficinas, do artesanato, dos trabalhos manuais) em instituições educacionais com a finalidade de preparar trabalhadores para a produção industrial e agrícola. E houve a experiência socialista do início do mesmo século, introduzindo na escola a Educação Politécnica com o objetivo da formação humana em todos os seus aspectos – físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético e político – e combinando estudo e trabalho (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012, p. 752).

Ainda, Saviani (2007, p. 154) considera que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”. Portanto, para o autor, para que o homem possa garantir sua sobrevivência, faz-se necessário transformar a natureza e, ao aprender o “como” fazer, inicia-se o processo de educação que vai se passando para as futuras gerações. Neste sentido temos o trabalho como princípio educativo que “trata de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012, p. 751). E, ainda nessa perspectiva, Saviani (2007, p.162), baseado na concepção marxista, nos apresenta o ensino politécnico, sendo que “politecnicia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo”. O autor (p. 161) ainda reforça que politecnicia diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”, significando “múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas” (p. 163).

Para Ciavatta (2019, p. 139), “a educação faz parte do mundo do trabalho na medida que participa do conhecimento gerado pelos processos de transformação da natureza e da sociedade”. Ainda, como um fundamento dessa proposta, Arroyo (2013, p. 98) afirma que “o trabalho como aprendizado dos direitos mereceria um lugar de destaque nos currículos”.

Compreendendo que tal dicotomia está imersa na formação do estudante para viver em sociedade, Machado (2005, p. 134) salienta que a “educação tem, portanto, funções socioeconômicas, mas não é um mero apêndice do aparelho de produção, ao contrário, faz parte, também do mundo da produção”.

Percebe-se que, quando pensamos na EPT, pensamos na aproximação do estudante com o mundo do trabalho, com a realidade da sociedade em que vivemos. Neste sentido, compreende-se que o mundo do trabalho é muito mais amplo que mercado de trabalho,

porque possibilita congregar conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades, relações de comunicação (FIGARO, 2008, p. 93).

Compreendendo a força dessa relação imbricada entre trabalho e educação é que Machado (2005, p. 128) assume o termo “Trabalho-educação” afirmando que o “uso do hífen indica a ideia de indissociabilidade e de mútua implicação”, contudo Ciavatta (2019) realizou um estudo epistemológico do termo e aponta que:

Trabalho-Educação contempla também a formação para o trabalho no seu sentido negativo, como meio de alienação e sujeição dos trabalhadores às condições adversas em que o trabalho soe se apresentar. São as condições de trabalho e educação, expressas na totalidade dialética de sua especificidade e de suas contradições históricas que permitem compreender os processos de humanização e os de alienação (CIAVATTA, 2019, p. 146).

Dessa forma, longe de limitarmos-nos a apenas o trabalho em seu sentido negativo, pois como supracitado, o trabalho nos possibilita ter o mundo como o temos hoje, e aprendermos com ele, utilizaremos neste texto o trabalho e a educação como aspectos distintos quanto a seu conceito, contudo na prática educativa consideramos essencial a relação direta entre os termos, uma vez que o trabalho está imbricado em nossas atividades cotidianas educacionais e sociais.

Convém ressaltar a necessidade de vincular a escolarização à vida, como nos apresenta Almeida (2020) no texto intitulado *Paremos que a vida não pode parar*, esse é um discurso que ouço há muito tempo em meio à rotina de trabalho, mas que

é perceptível que o cenário pandêmico desnudou muitos fatores problemáticos que estavam latentes, e este assunto não ficou de fora, reforçando a necessidade de uma educação mais cidadã e humana, fundamentada no coletivo e cooperação, não no individualismo e competição.

Para fortalecer tal discussão, bem como de potencializar a relevância de se pensar na extensão universitária nos currículos, nos apoiaremos nos ensinamentos de Gramsci, que dentre suas contribuições para a formação do indivíduo, nos apresenta o conceito de escola unitária:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982 apud MOURA, 2013, p. 711).

Para complementar essa perspectiva, vislumbrando o protagonismo do estudante, consideramos o fundamento marxista na formação *omnilateral*, sendo conceituado como:

aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre (SOUSA JUNIOR, 2008, p. 284).

Ainda, Manacorda (2011, p.6) encontra em Marx “a defesa de uma formação *omnilateral*, que integra a ciência e a técnica ao desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões e potencialidades, bem como, dos homens todos, superando as contradições e os antagonismos de classe”. A formação *omnilateral*, portanto, é aquela voltada para formação integral do indivíduo, parte da premissa de pensar na formação educacional e profissional do estudante, de uma maneira ampla, crítica e livre. Paralelamente a isso, é possível associar essa discussão com a obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (2020), que propõe, a partir de uma pedagogia humanista e libertadora, a transformação dos oprimidos em “homens em processo permanente de libertação”, favorecendo uma consciência de mundo e inspirando-os a transformar sua realidade (FREIRE, 2020, p. 57).

Assim, ao pensar uma formação para o mundo do trabalho, estamos indo além da perspectiva meramente capitalista, pensando numa formação libertadora, consciente, crítica para o mundo do trabalho, como R3P5 afirma:

[...] É preciso não só atuar no mundo do trabalho, mas também pensar sobre o mundo do trabalho, questionar o que é esse mundo do trabalho, que é diferente de mercado, são propostas distintas, embora o pessoal acaba fazendo balaio de gato (R3P5, 2022).

Somando a isso, trago bell hooks (2020) para a conversa para abordamos essa formação crítica. A autora, em sua obra *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, traz a importância do pensar, pois “pensar é uma ação” (p. 31). Afinal, ao propormos uma formação que contribua para o estudante ser protagonista em sua vida, é preciso agir, pensar, desenvolver o pensamento crítico, é preciso querer saber, querer questionar para termos a capacidade de identificar o que é mais importante no âmbito individual e coletivo. Contudo, a autora ainda ressalta que é um desafio ensinar o pensamento crítico, afinal estamos acostumados a sermos passivos, seguimos, na maioria das vezes, na educação bancária, dentro de uma sala de aula ouvindo o que o professor tem a dizer, mas “o pensamento crítico é um processo interativo, que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes” (HOOKS, 2020, p. 34).

Torna-se evidente que é preciso quebrar paradigmas por parte dos estudantes, mas também dos docentes, que por vezes ainda se limitam ao ensino que se distancia da realidade do estudante, praticando um ensino conteudista. Apesar de este trabalho não ter em seus objetivos, de maneira direta, a formação docente, considero relevante apresentar a importância desta para que possamos avançar em uma educação pública, gratuita e de qualidade. É preciso pensar em professores capacitados, com conhecimentos, que deem estrutura aos estudantes para evoluir numa formação libertadora, porém ainda nos deparamos com profissionais que por diversos motivos, dentre eles a ausência de uma formação continuada, pedagógica, voltada para o ato de ensinar, se limitam a reproduzir a forma como foram ensinados.

A luta não pode parar! Afinal, temos na gênese da EPT a formação *omnilateral*, como relata R3P5:

Primeiro acho que isso foi um ganho, inclusive porque esse termo [formação omnilateral] estão no PDI do Ifes, como missão institucional etc. [...] Porque, antigamente essa formação técnica, ela não tinha essa preocupação de formar sujeitos críticos, sujeitos que pudessem atuar em diversas instâncias da sociedade, era mão de obra operária e um operariado passivo, em relação ao mundo do trabalho, em relação ao seu redor. Então, o Ifes vem com a proposta de que não! Que esse sujeito possa ser capaz de interferir efetivamente. [...] O que que é ser cidadão? Como é que eu me porto

nesse mundo de maneira participativa crítica etc.? Então, para além de só fazer o debate, eu também tenho perspectivas de ações em que eu conduza minha prática profissional, também no sentido de uma prática transformadora, atuante e crítica na sociedade. Eu acho que isso foi ganho fundamental, principalmente, pensando no ensino profissionalizante que não tinha essa perspectiva, bastava ter só conhecimento técnico e o sujeito se virar. E hoje não, a gente tem uma preocupação de formar esse sujeito para se ter um desenvolvimento técnico, mas também para ter uma leitura de mundo crítica, para que essa leitura o possibilite atuar de maneira crítica na sociedade (R3P5, 2022).

Ainda nesse sentido, R1P2 acrescenta, ressaltando a relevância da atuação docente de maneira integrada, desvinculando do paradigma cartesiano:

Essa formação cidadã o omnilateral é a partir do momento que eu consigo sair da sala de aula, onde eu consigo enxergar tudo acontecendo, não a minha disciplina, mas quando eu consigo juntar a minha disciplina com a do outro professor e ver que tudo está acontecendo na minha realidade. Passa por um pouco daquilo que a gente chama de aprendizagem significativa, é o olhar para fora, é aquilo que está sendo discutido dentro da sala de aula e o que está acontecendo e eu compreender todo aquele processo. Então, seria nesse sentido (R1P2, 2022).

Diante do exposto, compreendemos que para pensarmos a EPT, fundamentada na formação *omnilateral*, precisamos transpor muitos desafios, mas um caminho que pode nos auxiliar é (re)pensar nossos currículos, desconstruindo o muro existente entre formação geral (propedêutico) e profissional, bem como o da sociedade com as instituições de ensino.

2.1.1 (Re)Conhecendo a Educação Profissional Tecnológica

Falar de Educação Profissional Tecnológica (EPT) é falar de lutas sociais, de desenvolvimento profissional e evolução da relação do ser humano com o trabalho e a educação. Segundo a SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), a EPT é uma modalidade educacional que tem como objetivo principal a formação do sujeito para o "exercício de profissões", visando à inserção e atuação do cidadão no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Apesar de a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), vigente até o presente momento, não trazer implicitamente o termo "educação profissional", em seu art. 7º dispõe sobre os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, no inciso XXXII apresenta "a proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos". No

art. 205 coloca que a educação tem como objetivo o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ainda em seu art. 214 dispõe:

A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto¹⁰ (BRASIL, 1988).

Ainda em 1988, seguindo a perspectiva democrática, foi iniciado um processo de discussão e elaboração de uma nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). No entanto, somente após decorridos oito anos de longas discussões foi publicada a Lei 9.394/1996, fundamentada no projeto do Senador Darcy Ribeiro, vigente até hoje, porém com diversas atualizações. A LDBEN/1996 estabelece que a educação básica é finalizada com a conclusão do ensino médio.

A LDBEN é a legislação que normatiza a educação básica no Brasil, estabelecendo suas diretrizes e bases. Quanto à educação profissional, em seu artigo 36 dispõe que “sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996 – Incluído pela lei 11.741/2008).

Outrossim, a LDBEN de 1996, publicada numa década marcada pelo fortalecimento do neoliberalismo no Brasil, por alterações da forma de trabalho, mercado competitivo e globalizado, contempla um capítulo específico para a Educação Profissional, que hoje é denominada como Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, isso só aconteceu a partir da Lei 11.741/2008, que impactou na alteração de alguns aspectos da LDBEN/1996 para integrar a educação básica de nível médio à Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

¹⁰ Ressalta-se que o inciso IV foi acrescido pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, publicada no Diário Oficial da União em 12/11/2009.

Em 2012, numa atmosfera expansionista da Rede Federal de Ensino, inclusive os IFs, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT de nível médio. Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, vigente por dez anos, PNE 2014-2024, que dispõe de novos caminhos para a formação politécnica, visando à formação emancipada e humana (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Contudo, o ensino médio, como último nível da educação básica e objeto de estudo desta pesquisa, que tem como caráter a formação para o mundo do trabalho, a vida cidadã e preparo para cursos superiores, vem sofrendo mudanças, traçando novos caminhos entre o ensino médio e a educação profissional. Moura e Benachio (2021) salientam que a nova reforma do ensino médio foi materializada pela lei nº 13.415/2017, articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. A reformulação do ensino médio tem sido pauta de discussões entre pesquisadores, profissionais da educação e sociedade, e Moura e Benachio (2021, p. 183-185), em suas considerações, apresentam alguns pontos de análise crítica:

1. apesar de ter a finalidade de promover o protagonismo estudantil, a partir de escolhas de áreas de aprofundamento, denominado itinerários formativos, “essa possibilidade de escolha, entretanto, distancia-se da realidade, uma vez que o próprio arcabouço legal da reforma condiciona essa oferta às condições concretas e critérios das instituições e redes de ensino”;

2. a legislação propõe um aumento da carga horária para o ensino médio, contudo limita a BNCC a 1.800 horas, restringindo o aluno a ampliar seus conhecimentos nas disciplinas consideradas básicas;

3. o modelo proposto para o “novo ensino médio” retorna o cenário de educação voltado a atender o setor produtivo.

Salientamos que, no âmbito do Ifes, foram publicadas em 18 de novembro de 2022 as diretrizes institucionais para a oferta da EPT integrada ao Ensino Médio através da resolução Ifes/CS nº 114. Apesar de as propostas de reforma do ensino médio contemplarem a organização curricular por meio de itinerários formativos, o Ifes continuará seguindo o modelo disciplinar.

Na busca por alternativas para minimizar o impacto da fragmentação disciplinar, tal resolução preconiza em seu artigo 2º, inciso VII, a necessidade de garantir a interdisciplinaridade no planejamento curricular e na prática pedagógica.

E, para possibilitar a concretude deste proposto, a referida resolução, ainda, garante no artigo 28º tempo e espaço para planejamento e formação coletiva.

Ainda consideramos importante destacar que defendemos uma formação que potencialize o protagonismo estudantil, mas que a instituição de ensino tenha condições de proporcionar ofertas para que o discente possa realizar suas escolhas, e não que a instituição possa realizar a escolha de quais ofertas fará ao estudante.

Portanto, consideramos importante seguirmos na luta, pois pesquisas como esta, com foco na EPT de nível médio, podem contribuir para uma educação que transforme a sociedade com sujeitos ativos e críticos. Nessa perspectiva, vale ressaltar que no cenário atual precisamos fortalecer cada vez mais uma formação que contribua para a autonomia, protagonismo e criticidade dos estudantes, mesmo cientes dos desafios a serem enfrentados. Afinal, ao abordar a EPT, estamos tratando de uma educação muito mais complexa do que apenas aspectos educacionais tradicionais, pois relaciona-se ao contexto da economia, da cultura, da sociedade, do mundo do trabalho e da política, assim reforçando a relevância do papel da educação na sociedade.

2.2 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Partindo dos conceitos de formação *omnilateral* e escola unitária, precisamos pensar num currículo flexível que dialogue com a realidade da sociedade. Nosella (2016, p.184), ao analisar os escritos de Gramsci, destaca a ausência relacional entre sociedade e currículo, nos apresentando outra dicotomia, além da educação e trabalho, sendo a “concepção educativa representada no currículo escolar e a concepção de vida e de história representada pelas relações sociais concretas em que vivem as crianças”. Mas afinal, o que é currículo?

Sá (2008) apresenta o conceito de currículo como:

meio pelo qual se dá o acesso aos saberes selecionados e organizados de acordo com os **propósitos da sociedade**, com as **orientações oficiais** e com as **intenções das escolas** para desenvolver essas aprendizagens (SÁ, 2008, p. 1, grifos nossos).

Nesse sentido é que seguiremos esta pesquisa na perspectiva de aproximar o lfe da sociedade, não apenas nos discursos e documentos, mas nas práticas educacionais reais, na realidade e condições dos docentes e estudantes.

Outrossim, Sacristán (2017) nos traz a compreensão de que o currículo precisa refletir as finalidades culturais e sociais que cabem a escola, sendo o

instrumento que faz da escola um sistema social, corroborando com o apresentado no capítulo anterior, quando afirmamos que a educação é influenciada por diversos fatores que extrapolam o ambiente escolar, como economia, política, cultura etc.

Torna-se possível compreender que o currículo extrapola o conjunto de disciplinas que são ministradas aos estudantes, não sendo algo estático, e que requer movimento para que, de fato, promova a construção do conhecimento, partindo de uma relação entre os discentes, docentes e comunidade. Endossando essa flexibilidade necessária ao currículo, Silva (2017) traz reflexões nas dimensões que extrapolam o “o quê?” trabalhar no currículo, levantando a importância de pensar o “como?” e o “por quê?” do currículo, afinal o currículo precisa estar coerente com as demandas da comunidade.

Nessa perspectiva de pensar o “como?” e o “por quê?” é que identifico possibilidades de “desengessar” os currículos presentes em nossas escolas, em que muitas vezes reproduzimos uma matriz curricular, por vezes ainda chamada de grade, sem considerar a cultura, o meio em que o estudante está inserido, sem nem ao menos considerar “o quê”, de fato, é relevante para o desenvolvimento do seu conhecimento e atuação crítica na sociedade.

Pinar (2002 apud MOREIRA 2009, p. 375) defende que “o currículo precisa evidenciar-se como simultaneamente internacional e local”, ou seja, o currículo deve considerar todo o processo de globalização, a diversidade de culturas, experiências internacionais, mas sem desconsiderar a cultura onde os sujeitos estão inseridos. Com base nas proposições de Moreira (2009), levanto as indagações reflexivas de como e por que os nossos currículos estão sendo construídos. Pensando no aluno ou no mercado de trabalho? Considerando a sociedade em que os alunos estão inseridos? Ou pensando no que as escolas estão interessadas? Contudo, saliento que são indagações as quais este trabalho não tem o alcance de responder.

Mas, preciso deixar claro que, após a compreensão do conceito de currículo e as demais leituras, não tem como falar de currículo sem concordar com Pinar (2013), quando ele afirma que currículo é uma “conversa complicada”, contudo ele ressalta que a tal complicação se dá por conta da ausência de conhecimento, do envolvimento de uma sociedade, que extrapola o ambiente institucional, família e, ainda, que é uma conversa em que cada sujeito envolve seus conhecimentos, cultura, experiências etc.

Nesse contexto, Sacristán (2017) ainda afirma que:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real (SACRISTÁN, 2017, p. 21).

O processo educacional ocorre na perspectiva da liberdade quando há a atuação ativa de todos os sujeitos, contudo, mesmo diante de tais percepções teóricas, ainda estamos reproduzindo o que tem sido feito por anos, conteúdos desconectados com a realidade local, alunos em fileiras, autoritarismo do professor em sala de aula, o professor é quem “domina” e transmite o conhecimento, o ensino de maneira linear etc., seguindo a lógica do ensino bancário. Mas, Nóvoa (2009) traz em seu texto intitulado *Educação 2021: Para uma história do futuro*, de maneira muito clara, quanto à expansão dos espaços físicos na definição de estratégias educativas, apresentando a percepção de que a educação deve ser definida como bem público, extrapolando as suas atuações em um determinado espaço físico, aberta às diversas formas de convivência.

Nesse aspecto, Sacristán (2017, p. 48) afirma que “para que o currículo contribua para o interesse emancipatório, deve ser entendido como práxis”, sendo esta uma “unidade dialética entre a teoria e a prática, pensar e agir” (FRIGOTTO, 2012, p. 27). Contudo, Frigotto (2012) destaca que não é algo simples e que “traz a marca dos conflitos”.

Outrossim, quando Freire (1996, p. 32) aponta que o ensinar exige apreensão da realidade, ao colocar que é “preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”, nos apropriamos disso como forma de reforçar a relevância da extensão como um caminho possível para a formação *omnilateral* dos estudantes da EPT, minimizando a dicotomia entre currículo escolar e práticas sociais.

Assim, compreendendo a finalidade fulcral dos IFs da formação integral dos estudantes alicerçada por uma proposta curricular inovadora, que também compreenda as demandas da comunidade. Neste aspecto, percebe-se a necessidade de pensar em práticas educacionais que possibilitem um caminhar emancipatório através de processos de ensino e de aprendizagem fundamentados na dialogicidade com a realidade da sociedade. E, é neste aspecto que a extensão no currículo, ou como ficou conhecida a “curricularização da extensão”, pode contribuir para o protagonismo estudantil na construção do conhecimento.

Ao pensar em uma proposta interventiva, sugerimos estratégias pedagógicas para que a extensão universitária esteja vinculada efetivamente aos currículos da EPT de nível médio e que contribua com a formação *omnilateral* do estudante. Salientamos que tal formação é fundamentada na liberdade e autonomia do estudante, tratando-se de uma liberdade “forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e distribuição (NOSELLA, 2016, p. 193). Desta forma, pensamos na formação dos sujeitos com autonomia para tomar as decisões para sua vida e seguir com sucesso a caminhada acadêmica e profissional escolhida por eles.

Imageticamente, é comum associarmos a liberdade com um campo aberto, para que possamos voar, como Rubem Alves reflete muito claramente no poema *Gaiolas e asas*.

[...] Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado [...].(ALVES, 2001) ¹¹

Na perspectiva de abrir as gaiolas e encorajar os estudantes para uma atuação na sociedade é preciso “quebrar os muros” institucionais e, para isso apoiamos-nos na extensão como estratégia, novamente potencializando a justificativa desta pesquisa. Compreendendo as dimensões da atuação dos IF¹², a extensão foi a última a surgir, foi na segunda metade do século XIX que manifestações extensionistas aconteceram na Inglaterra, avançando pela Europa até chegar na América. No Brasil é registrado um início dos movimentos extensionistas no ambiente universitário em 1911 (PAULA, 2013).

Antes de apresentarmos o conceito de extensão, é válido ressaltar que este tem passado por um processo de amadurecimento, e que sua compreensão foi

¹¹ ALVES, Rubem. Crônicas “Gaiola e Asas”. Opinião/Folha de S. Paulo, 5 de dezembro de 2001. Revista Prosa Verso e Arte. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/escolas-que-sao-asas-nao-amam-passaros-engaiolados-o-que-elas-amam-sao-os-passaros-em-voo-rubem-alves/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

¹² - Compreendendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

baseada nos modelos de oferta de cursos e de prestação de serviços, bem como ferramenta de transformação social, difusora de conhecimento, assistencialismo, dentre outros, sendo ainda, um “conceito em construção” (SILVA, 2020, p.21).

Serva (2020), ao percorrer o histórico extensionista no Brasil, nos apresenta sete fases organizadas em períodos, e que cada uma dessas fases tem uma característica predominante, sendo a atual a curricularização, conforme quadro 2.

Quadro 2: Períodos históricos da extensão universitária

FASES	PERÍODO	CARACTERÍSTICA
1	Brasil Colônia até 1930	Formação política
2	1930 – 1968	Assistencialismo
3	1968 – 1988	Normatização
4	1987-1988	Constitucionalização
5	1987-1990	Amadurecimento conceitual
6	1990-2010	Diversificação de representação institucional
7	A partir de 2010	Curricularização

Fonte: Serva (2020, p. 90).

Apesar de ser registrada oficialmente a extensão universitária no Brasil em 1911, conforme supracitado, há autores que apresentam demarcações temporais bem anteriores a essas. Serva (2020), sustentada por Sousa (2010), apresenta que desde o Brasil Colônia ocorre extensão universitária em território brasileiro, sendo este movimento realizado por acadêmicos formados no exterior e que ao retornarem ao Brasil atuavam em lutas sociais, em “defesa dos oprimidos, como, por exemplo, nas lutas pela abolição da escravatura” (p. 79) e, ainda que as práticas são identificadas a partir de cursos livres ofertados aos nativos pelos Jesuítas. A autora salienta que nesse período, a extensão universitária não tinha a participação do Estado.

Ainda, em um período marcado pelo protagonismo estudantil na luta pela democratização das universidades, a extensão passa a ter uma característica assistencialista, ofertando cursos livres, prestando serviço e, mais ainda, contribuindo para um despertar da sociedade quanto aos seus direitos, favorecendo a formação política dos estudantes e do público em geral (SERVA, 2020). Neste cenário, Sousa (2010 apud SERVA, 2020) destaca que após o golpe de 1964, o protagonismo das ações extensionistas passou a ser do Estado, onde as Instituições

de Ensino Superior (IES) tiveram o papel de dar assistência às comunidades rurais, sendo ampliado seu campo de atuação posteriormente¹³.

Na perspectiva de uma reforma universitária, a Lei nº 5.540/1968, dentre suas finalidades, estabelece o dever de as IES ofertarem cursos de extensão abertos, envolvendo público interno e externo, até então não havia a obrigatoriedade da inclusão do público externo (SERVA, 2020).

Em 1988, a extensão universitária tem seu espaço demarcado na Constituição Federal, apresentado na obrigatoriedade de a atuação universitária ser norteada pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Serva (2020) destaca que neste contexto, apesar do avanço quanto à constitucionalização, na extensão, na prática, ainda, não eram perceptíveis as ressonâncias legais. Cabe salientar que foi nesse contexto de normatização que foi criado o Fórum dos Pró-reitores de Extensão das Universidade Públicas Brasileiras (FORPROEX)¹⁴, espaço utilizado para o fortalecimento da extensão e que contribuiu como interlocutor com Estado.

Conforme supracitado, o conceito de extensão vem passando por um amadurecimento e, inclusive as suas modalidades de oferta também, destaca-se a contribuição do FORPROEX neste processo. A extensão deixou de se limitar à oferta de cursos e prestação de serviços em caráter assistencialista, para pensar em ações que contemplam a dialogicidade (SERVA, 2020), podendo ter as modalidades de: programas; projetos; cursos; eventos; e prestação de serviços. No contexto institucional do Ifes, a Orientação Normativa Ifes/CAEX nº1/2020¹⁵ apresenta conceitos e características de cada uma da modalidade, conforme quadro 3.

Quadro 3: Conceitos e características das modalidades extensionistas segundo a ON Ifes/CAEX nº1/2020.

Modalidade	Conceito e Características
------------	----------------------------

¹³ Nesse período, destacou-se o protagonismo do Estado com a criação do Projeto Rondon, que tinha como objetivo a prestação de serviços por meio dos estudantes a fim de apresentar a realidade do Brasil aos mesmos e, ainda, promover a expansão das Universidades por meio de *campi* avançados atendendo às demandas apresentadas pelo Projeto Rondon. Contudo, há divergências entre autores quanto às práticas realizadas, se tais projetos, realmente, contemplam as características extensionistas (SERVA, 2020).

¹⁴ Para maiores informações sobre o FORPROEX, acessar <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao/forproex-e-renex>.

¹⁵ Para maior esclarecimento sobre a Orientação Normativa CAEX nº 01 de 2020, encontra-se disponível em: https://proex.ifes.edu.br/images/stories/Orientacoes-Normativas-Proex/Orientacao_Normativa_n012020-_atualizada_em_03082022.pdf.

Programa	conjunto articulado de ações e atividades de ensino, pesquisa e extensão, de caráter multidisciplinar. Tem caráter contínuo, orgânico-institucional, integração no território ou em grupos populacionais, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo por estudantes orientados por um ou mais servidores da instituição.
Projeto	conjunto de ações processuais contínuas, de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado, desenvolvido de forma sistematizada e com período de vigência igual ou superior a 3 (três) meses ou igual ou inferior a 36 meses.
Curso	conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico ou prático, presencial, semipresencial ou a distância, planejadas e organizadas de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 (oito) horas e processo de avaliação.
Evento	ações que implicam na apresentação e exibição pública e livre, ou, também, com clientela específica do conhecimento ou produto desenvolvido, conservado ou reconhecido pelo Ifes, devendo estar classificadas nos seguintes grupos: Congresso; Fórum; Seminário; Semana; Exposição; Mostra; Oficina; Espetáculo; Evento esportivo; festival; ou outros tipos de evento.
Prestação de serviço	atividade de transferência ou aplicação do conhecimento gerado no Ifes a grupos sociais e organizações externas ao Ifes, incluindo-se nesse conceito assessorias e consultorias, pesquisas encomendadas, elaboração de projetos e outras atividades demandadas por terceiros.

Fonte: Autora (2023).

Atualmente, ainda é destaque nos debates acerca da extensão universitária o FORPROEX com o apoio de outros dois Fóruns Nacionais, o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (FOREXT) e o Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares (FOREXP). Cabe destacar, dentre os documentos construídos entre os três Fóruns Nacionais, a Política Nacional de Extensão Universitária, apresentada pelo FORPROEX em 1999. Contudo, em 2012 foi publicada uma nova Política Nacional de Extensão, vigente até hoje, em que o FORPROEX se limita a mencionar apenas as Universidades Públicas (SERVA, 2020). A autora faz um apontamento que merece a atenção, quando ela afirma que a extensão no currículo constava no primeiro documento, mas nada foi mencionado no segundo, nem mesmo como desafio, onde o FOREXT manifestou sua preocupação, na ocasião.

Após compreender o histórico da extensão, enfim, qual o conceito de extensão universitária atualmente? De acordo com a Política Nacional de Extensão, a extensão universitária é o “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico

e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28).

Em detrimento desses conflitos conceituais, consideramos importante compreender a influência dos estudos de Paulo Freire (2021) para a consolidação do conceito de extensão. Na obra *Comunicação ou extensão?*, em que ao questionar se é extensão ou comunicação, o autor aponta que muito mais que estender o conhecimento ou uma prestação de serviço da universidade para uma comunidade, vista como inferior, é necessária comunicação. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2021, p. 89), afinal para haver uma comunicação é preciso haver diálogo. Portanto, a transformação social parte deste entendimento de dialogicidade, que é preciso haver comunicação, onde as partes estão envolvidas de maneira ativa no diálogo.

Nesse aspecto da dialogicidade entre os atores extensionistas, Thiollent (2002) endossa a diversidade cultural, educacional e interesses entre o público envolvido em ações extensionistas, reforçando que a extensão ultrapassa o ambiente universitário e nos possibilita a (re)construção de saberes de maneira coletiva. Deste modo, percebe-se que a extensão universitária busca a ruptura “dos muros da escola”, fomentando a dialogicidade com a sociedade, sendo dialógico aquilo ou aquele que se “empenha na transformação constante da realidade” (FREIRE, 2021, p. 51).

Percebe-se que a extensão precisa ser dialógica, além disso salientamos que a Política Nacional de Extensão (2012) apresenta a extensão norteada em cinco diretrizes, sendo elas: a interação Dialógica, a Interdisciplinaridade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social, contudo na resolução CNE nº 7/2018, é eliminada a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, por compreender que são elementos que contribuem para a formação do estudante, restando quatro diretrizes.

Art. 5º 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, 2018, grifo da autora).

Mediante o exposto, identificamos que o currículo pode ser o espaço educacional que possibilita a transformação dos envolvidos, oportunizando a ampliação de saberes tanto para os alunos quanto para os professores (SERVA, 2020), e ainda de toda a comunidade envolvida.

Mesmo com tantas contradições, a gente vem se fortalecendo acerca da desfragmentação da extensão nos currículos da EPT, apesar das características supracitadas ainda permanecerem. Como apontado por R1P1:

[...] Já teve projetos que eu fui aprovar aqui, projeto nitidamente de ensino que me fizeram registrar como extensão alegando que, por exemplo, 'Ah, você está servindo a uma comunidade', uma comunidade acadêmica, mas extensão de onde eu vim partia de outra concepção. Mas, como eu precisava provar o que estava sendo ofertado, eu fiz conforme me orientaram. Mas assim, pensando 'Nossa! Como que temos que evoluir! com essa paciência, vamos chegar lá'. O campus tem 14 anos, é um campus jovem, fragmentado, e por sermos uma rede que nos dá força, mas que também fragmenta, e até termos essa formação... (expressão de preocupação) (R1P1, 2022).

Nessa perspectiva, devemos considerar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 o primeiro documento oficial que previu a curricularização da extensão, regulamentado pela Lei nº 10.172/ 2001, onde já contemplava, na meta 23, a necessidade de “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). Posteriormente, o PNE 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005/2014, uma vez que o proposto como PNE 2010-2020 demorou para ser publicado, apresenta na meta 12.7 a necessidade de:

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).

O Ministério da Educação, em 2018, publicou a resolução nº 7, que estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, ou seja, apresenta as Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária (DCEU) nos cursos de graduação, considerando os aspectos da extensão na formação dos estudantes. Destaco que a referida resolução apresenta as diretrizes para a extensão nos cursos de graduação, e que eles podem ser inseridos nos currículos dos cursos de pós-graduação. Sendo assim, nota-se que apesar de a curricularização da extensão ter sido regulamentada apenas nos cursos de graduação, não há impedimentos legais para que possa acontecer em outros níveis educacionais.

Nesse aspecto, a resolução Ifes/CS nº38/2021, que regulamenta as diretrizes da extensão no currículo no âmbito do Ifes, dispõe no art. 24 que “esta resolução poderá ser utilizada como referência, no que couber, para a curricularização da extensão em **cursos técnicos** e cursos de pós-graduação” (IFES, 2021, p. 6, grifo da autora). É a este trecho que nos apegamos ao trazer a problemática da curricularização da extensão na EPT de nível médio.

Percebe-se que é preciso muito caminhar, acreditando que “Com paciência, vamos chegar lá”, como afirma R1P1 (2022). Afinal, os IFs têm em sua gênese a tríade ensino, pesquisa e extensão:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:
[...] III - realizar **pesquisas** aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
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;
V - estimular e apoiar **processos educativos** que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; [...] (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Cabe salientar que, uma vez que os Projetos Pedagógicos de Cursos são norteados pelas legislações fundamentais da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), eles contemplam em seu corpo textual a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, mas não descrevem como poderão oportunizar aos estudantes essas possibilidades, sendo assim, a extensão se faz presente nos

currículos vigentes, porém de maneira voluntária por parte dos servidores e discentes. Desta forma, propomos uma intervenção que insira a extensão no currículo no ensino médio, mas sem que ela seja vista meramente como requisito obrigatório, precisamos que os alunos e professores compreendam o sentido da extensão e que atuem ativamente nas atividades extensionistas. Portanto, ao trazermos a temática da curricularização da extensão para o nível médio, propomos a reflexão de pensar como pode ser colocada em prática, alinhada com a proposta de criação dos IF e com as realidades encontradas¹⁶ dentro dessas instituições de ensino.

Apesar de as ações de extensão poderem ser coordenadas por técnicos administrativos e docentes, há uma prevalência da atuação docente junto a essas ações. Desta forma, é importante demarcar que, no contexto do Ifes, temos as definições de cada área de atuação docente, através da Resolução Ifes/CS nº18/2019:

Art. 3º As atividades de Ensino são aquelas diretamente vinculadas aos cursos e programas ofertados pela instituição, em todos os níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou a distância, em espaços formais ou não formais de educação [...]

Art. 4º As atividades de Pesquisa consistem no trabalho criativo e sistemático de aplicação do método científico, com natureza metodológica, teórica e/ou teórico-prática, que visam aprimorar, produzir e divulgar o conhecimento científico, artístico, cultural e tecnológico.

Art. 5º As atividades de Extensão, para efeitos desta resolução, se estabelecem como processos de interação dialógica e transformadora entre o Ifes e organizações e/ou grupos sociais externos devidamente identificados, produzindo impactos positivos com ênfase no desenvolvimento sustentável, nos arranjos produtivos, culturais e ambientais dos territórios de atuação das unidades ou nas demandas socioambientais comuns da coletividade, ocorrendo com protagonismo de estudantes do Ifes, e de forma articulada com atividades de ensino e de pesquisa, conforme as diretrizes e procedimentos estabelecidos nos regulamentos institucionais específicos e de acordo com a Política Nacional de Extensão. (IFES, 2019b).

A partir dos conceitos de extensão apresentados e a compreensão do que envolve uma atividade de ensino e de pesquisa, considero importante destacar: a

¹⁶ Usamos plural pois cada unidade institucional de ensino é compreendida por uma realidade específica influenciada pela localização em que está inserida, bem como a cultura local, ainda pelas pessoas que fazem parte de cada contexto.

indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; a importância do relacionamento com a realidade da comunidade em que a instituição de ensino está inserida; a identificação de problemas locais; o protagonismo estudantil; e a possibilidade de pesquisas serem realizadas em momentos de aula, podendo chegar a possíveis soluções para a comunidade local.

Cabe mencionar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, dispõe o dever de as universidades obedecerem ao princípio da indissociabilidade, por isso não é possível falar somente da extensão sem trazer para a conversa o ensino e a pesquisa. No entanto, para isso ser concretizado, identifico fundamental a gestão escolar envolvida no processo, coadunando com Imperatore e Pedde (2015), que propõem um quadripé, que se inicia com a extensão e finaliza na gestão acadêmica (extensão – pesquisa – ensino – gestão).

A inclusão da gestão escolar é um fator essencial, pois dependemos de estrutura, fomento, condições para que possamos colocar em prática as propostas apresentadas/planejadas pela comunidade acadêmica. Desta forma, R1P1 (2022) endossa a relevância deste “pé”, a gestão escolar, ao relatar uma experiência vivenciada: *“Então, eu sozinha, o docente sozinho, teria feito nada, precisa de suporte, do apoio da gestão, precisa da figura que vai representar essa coordenação de extensão para que aconteça o diálogo”*.

Sendo assim, considerando a relevância da inclusão da gestão escolar, é importante ressaltar que, ao abordarmos as finalidades dos IFs, seguiremos abordando a tríade ensino-pesquisa-extensão, afinal sua lei de criação, Lei nº 11892/2008, vigente até então, contempla essas três finalidades bases. Mas, para tratarmos das atividades curriculares essenciais, lembrando que o currículo perpassa por todo o ambiente escolar, consideraremos a quadriade extensão-pesquisa-ensino-gestão escolar, fundamentada em Imperatore e Pedde (2015).

Corroborando com essa conversa, trago R1P2, quando apresenta sua percepção quanto à realidade do Ifes:

A gente não tem uma cara enquanto instituição. É cada um indo para um lado diferente, partindo das suas próprias demandas, não havendo um alinhamento quanto a um projeto maior, institucional. São todas as demandas individuais. E, neste aspecto eu vejo alguns desafios, como por exemplo, você falou como sendo tripé ensino-pesquisa-extensão, mas aqui não é tripé, é um saci. Todo o restante é um membro a mais que vai aparecer ali, mas que não vai ser um pé (R1P2, 2022).

Ao trazer essa analogia com o personagem folclórico, o saci Pererê, que tem apenas uma perna, nos chama atenção quanto à supremacia do ensino frente às outras finalidades dos IFs, sendo percebida a ausência de diálogo com a pesquisa e extensão, desde as atividades pedagógicas ao inter-relacionamento entre servidores e os setores constantes na estrutura organizacional de cada área, ensino, pesquisa e extensão.

Por fim, destaco que o currículo não pode se limitar a um aspecto formal, um documento “de gaveta”, mas deve fomentar a busca continuada por amadurecimento da formação e potencialidade dos cursos (SERVA, 2020), e conseqüentemente dos sujeitos e da sociedade, exigindo romper uma cultura naturalizada de reprodução do que já existe limitando-nos a implementar proposta pedagógicas inovadoras. Neste aspecto, o ensino não pode ficar reservado, somente, ao espaço educacional, deve gerar conhecimento que dialogue com a comunidade em que estes sujeitos estão inseridos, neste sentido, acreditamos nessa “Curricularização da extensão” para “quebrar” os muros universitários.

CAPÍTULO III - “IFES NA SOCIEDADE” OU “A SOCIEDADE NO IFES”: (DES)CONSTRUINDO A PONTE

Durante o caminhar desta pesquisa, por vezes esta pesquisadora foi desafiada a pensar, ainda como proposta investigativa, de maneira imagética nos blocos temáticos do programa de Mestrado, Oficinas III e IV¹⁷, e há uma imagem que foi utilizada nas atividades propostas, a qual trouxe algumas reflexões, dentre elas como poderíamos fortalecer a ponte entre o Ifes e a sociedade (figura 3).

Figura 3: Ilustração da pesquisa através de outras linguagens



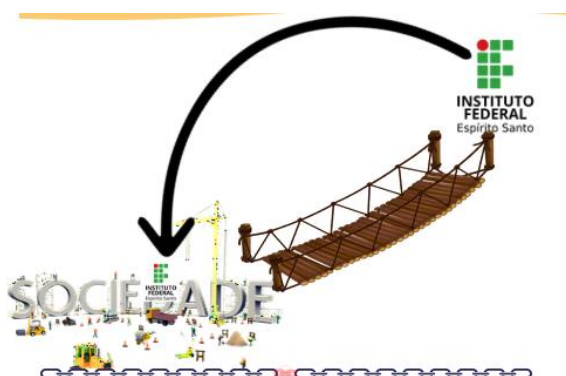
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Contudo, na discussão potente do evento *Café com prosa*, um participante chamou minha atenção quando trouxe o questionamento “*Por que precisamos ter uma ponte? Nós precisamos estar imersos na sociedade e a sociedade dentro do Ifes*”. Isso foi muito intrigante, pois a extensão não é a ponte, ela é a quebra do

¹⁷ O Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPED), da Faculdade em Educação (FACED da Universidade Federal da Bahia (Ufba), a que esta pesquisa está vinculada, é organizado por blocos temáticos, sendo que dentre os obrigatórios estão as Oficinas semestralmente. Na oficina III, intitulada “Pensando seu espaço de investigação na rede”, foi proposto aos estudantes organizar um momento de partilha da proposta interventiva junto à comunidade acadêmica, que no campus Nova Venécia foi o evento “Café com Prosa”, realizado no dia 05 de maio de 2022, conforme mencionado na metodologia deste trabalho. Ainda, na Oficina III, foi organizado um momento de partilha entre os cursistas do programa e a comunidade do Ifes campus Nova Venécia, local de realização do evento, contudo utilizando outras linguagens, sendo intitulado “Atividade presencial: Meu quintal é maior que o mundo”, realizado nos dias 07 e 08 de julho de 2022. Já na Oficina IV, “Escrevendo seu espaço de investigação na rede”, nos foi proposto apresentar o trabalho no ambiente da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no dia 06 de outubro de 2022, sendo uma das atividades do “II Colóquio de Pesquisas Interventivas e Inovações Pedagógicas”. Salientamos que a UFBA é a ofertante do programa de Mestrado e que a minha participação neste programa de Mestrado se deu por uma parceria interinstitucional entre Ifes e UFBA, em que as atividades aconteceram de maneira híbrida, remota e, quando presencial, no Ifes campus Nova Venécia.

muro, de maneira que o Ifes e sociedade possam estar em parceria de maneira colaborativa, pensando o bem comum. Desta forma, num outro evento em que apresentei o trabalho, como um momento da “Atividade presencial: Meu quintal é maior que o mundo”, apresentei a imagem em uma outra perspectiva, a ponte como caminho de imergir o Ifes na sociedade, desfazendo quaisquer limites físicos e culturais, pensando no (re)construir os conhecimentos de maneira dialógica, complementar em ambos os ambientes, conforme figura 4.

Figura 4: Ilustração da pesquisa após primeiras discussões



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

E é com essa postura aberta a aprender e com um olhar atento para as possibilidades que a extensão pode nos oferecer em uma educação profissional de nível médio transversalizada na formação *omnilateral*, que nas próximas páginas estão expostas a apresentação e discussão dos dados desta pesquisa. Sendo assim, serão apresentados documentos norteadores da atuação do Ifes, como legislações no macro e microambiente, dialogando com as narrativas dos participantes da pesquisa e textos teóricos-metodológicos, com o intuito de apresentar um parecer sobre a problemática apresentada e fundamentações para a elaboração da proposta interventiva a ser apresentada no apêndice I. Contudo, é importante salientar que não se pretende apresentar um único caminho para a curricularização da extensão no EMI, mas uma proposta a ser implementada de maneira planejada e estruturada com possíveis caminhos a seguir. Para melhor compreensão, este capítulo está organizado de acordo com as temáticas das

categorias estabelecidas na análise dos dados, que por vezes poderão estar agrupadas, onde estão apresentadas as tabelas elaboradas¹⁸ com as frequências das unidades de registros, denominadas subcategorias, identificadas no decorrer das rodas de conversas.

3.1 CONCEITOS E PRÁTICAS: OS PROFESSORES APRESENTAM SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CIDADÃ E OMNILATERAL

Após a educação infantil e o ensino fundamental, em nossa jornada estudantil, chegamos ao ensino médio. E nesta etapa é comum iniciarmos planejamentos para um futuro profissional, afinal estamos chegando à fase adulta requerendo tomadas de decisões importantes para nossa vida. Historicamente, a escola tende a se distanciar do que é vivido em sociedade para atender apenas uma parte da sociedade, ainda reflexo de um sistema educacional fundamentado na formação apenas de mão de obra executora de atividades para o mercado de trabalho, sendo esta formação voltada para a classe trabalhadora, exaltando a dicotomia educacional entre educação e trabalho, apresentada neste estudo.

Voltando o olhar para os IFs, Moura, Lima Filho e Silva (2015), ao apresentarem a realidade da expansão da Rede Federal, afirmam que o caminho foi

[...] marcado pelo imediatismo e improvisação, negligencia-se a construção de projetos educacionais fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1074).

No cenário contemporâneo, a sociedade tem demandas por uma formação de indivíduos que irão atuar profissionalmente no mundo do trabalho, e que também vivem e convivem em comunidades, em lutas cotidianas por uma sociedade mais justa. Na verdade, ao ofertarmos a EPT, precisamos romper com o pensamento de uma formação apenas para o mercado de trabalho, fazendo necessária a formação que instrua o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, com a perspectiva da formação para o trabalho associada à formação humana, científica e técnica.

¹⁸ As porcentagens apresentadas nas tabelas foram calculadas a partir do total de narrativas apresentadas e, não pelo quantitativo de participantes.

No sentido de compreender o cenário do lócus da pesquisa, ao realizar as rodas de conversas, foi solicitado aos participantes que apresentassem suas percepções quanto ao conceito de formação cidadã e *omnilateral*, formação para o mundo do trabalho e o perfil dos egressos dos cursos integrados ao ensino médio do Ifes campus Nova Venécia.

Preliminarmente, foi indagado aos partícipes qual a percepção deles acerca do conceito de formação cidadã e *omnilateral*, obtendo as subcategorias descritas na tabela 2.

Tabela 2: Percepção conceitual de Formação cidadã e *omnilateral*

Subcategorias	Nº	% frequência
Formação ampliada	15	42%
Currículo Oculto	5	14%
Aprendizagem Significativa	4	11%
Cultura Organizacional	3	8%
Vantagens	3	8%
Defasagem na Formação docente	2	6%
Dificuldades	2	6%
Individualidade do aluno	2	6%
TOTAL	36	100%

Fonte: Autora (2022).

Nota-se que 42% percebem a referida formação como uma formação ampliada, uma formação que extrapola a escola conteudista. De acordo com Moura, Lima Filho e Silva (2015), para Marx a educação da classe trabalhadora deve compreender educação mental, educação física e instrução tecnológica. Ainda, segundo os autores, “ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral” (p. 1060).

Fundamentada por Karl Marx e Antonio Gramsci, esta pesquisa tem como plano de fundo a formação que emancipa e que incentiva a autonomia dos estudantes, na ressonância do trabalho como princípio educativo, tendo como perspectiva a formação *omnilateral*, de Marx e Engels, e inspiração na escola unitária de Gramsci.

[...] Sua proposta educacional (de Marx) consiste na fórmula pedagógico-escolar de “instrução intelectual, física e tecnológica para todos [...] pública e gratuita [...] de união do ensino com a produção [...] livre de interferências políticas e ideológicas” (Marx *apud* Manacorda, 2006a). A fórmula marxiana não permite privilegiar um

ou outro elemento. Nesse sentido, a expressão “onilateral” é feliz, porque conota o conjunto. Mais tarde, Gramsci utiliza o termo “unitário”, que acrescenta ao conjunto dos aspectos educacionais a ideia de integração. Todavia, tanto a expressão “onilateral” como “unitário” acentuam o sentido quantitativo, isto é, que abrange *todos* os aspectos.[...] (NOSSELA, 2007 apud MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1065).

Para além do aspecto quantitativo apresentado por Moura, Lima Filho e Silva (2015), precisamos avançar em uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, é preciso superar desafios identificados ao longo da história por teóricos e estudiosos da temática em que, dentre eles, Gramsci apresenta alguns limites para a escola unitária:

Ao afirmar que no tempo presente as “condições econômicas gerais” podem exigir que jovens tenham de trabalhar antes de concluir a escola unitária, ele não admite diretamente a profissionalização, mas reconhece a necessidade da existência de escolas distintas em uma fase de transição, o que remete à possibilidade de profissionalização precoce dos jovens cujas condições de vida exigirem (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1070).

E para suprir tais limites, Gramsci, ainda de acordo com Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1070), sugere que “[...] a mudança para a escola unitária não ocorrerá sem fase de transição. Ao contrário, tal fase, na qual coexistirão distintas escolas, entre elas as técnicas, é inevitável.” Nesse contexto, esses autores apresentam o ensino médio integrado como possibilidade para essa “travessia”.

O Ensino Médio Integrado (EMI) é a expressão curricular da Educação Integral, possibilitando uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano, não fragmentando a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, articulando os currículos com as práticas sociais, superando a simples aquisição de habilidades instrumentais, sem a compreensão de seu papel no processo produtivo. Busca superar a contradição entre trabalho intelectual (teoria\ciência) e trabalho manual (técnica\execução) e criar condições para que o educando seja capaz de produzir ciência, tecnologia e arte, integrando o saber acadêmico com o saber popular (PACHECO, 2020, p. 12).

Vale ressaltar que, quando abordamos a formação *omnilateral* em um determinado momento das rodas de conversa, houve o desconhecimento do termo por parte de alguns participantes. E, para dirimir tal dúvida, foi realizada uma explicação por parte da pesquisadora do conceito marxista, trazendo a reflexão da formação dos estudantes em todas as suas dimensões, sendo associada, pelos

participantes, como formação integral¹⁹. No Ifes, a formação integral é percebida como

desenvolvimento humano em todas as suas dimensões física, cognitiva, cultural, profissional, social, política, ética e estética, entre outras, tomando o trabalho como princípio educativo em sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura de modo a promover a emancipação (IFES, 2022d, p. 1).

Mediante o exposto, os Institutos Federais são ofertantes do EMI, o qual compreende a EPT Integrada ao Ensino Médio com o dever de abarcar a formação básica do estudante e prepará-lo para o trabalho (IFES, 2022d). Neste sentido, é válido esclarecer a compreensão de formação básica e profissional. A Resolução Ifes/CS nº 114/2022 define em seu artigo 1º:

IV - Formação geral básica: compreende o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

VI - Formação profissional: conjunto de conhecimentos previstos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, que permitem exercer as funções profissionais, identificar possíveis ações e intervenções para cada contexto social tomando o trabalho como princípio educativo (IFES, 2022d).

Nota-se que, a proposta de EMI no Ifes contempla uma formação básica norteada por diversos fatores educacionais, ultrapassando os conhecimentos conteudistas, contemplando, assim, a vida em sociedade e, que atrelada à formação profissional tende a possibilitar uma formação do estudante em sua integralidade.

Voltando o olhar para o lócus da pesquisa, os PPCs dos cursos técnicos do EMI, vigentes no Ifes campus Nova Venécia, têm suas versões publicadas no site eletrônico do campus, com datas de aprovações em 2014 (curso em Edificações) e em 2015 (curso em Mineração), desta forma percebeu-se uma defasagem dos escritos nos documentos analisados, uma vez que após a aprovação destes houve

¹⁹ Para maiores esclarecimentos ler: MOURA, DANTE HENRIQUE, LIMA, DOMINGOS LEITE e SILVA, MÔNICA RIBEIRO. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação [online]. 2015, v. 20, n. 63 pp. 1057-1080. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acessado 14 Dezembro 2022

atualizações em diversas legislações que norteiam a EPT de nível médio integrada ao EM, além de novas orientações, conforme quadro 4.

Quadro 4: Legislações atualizadas após publicação dos PPCs dos cursos

ANO	LEGISLAÇÃO
2017	<ul style="list-style-type: none"> • <u>LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017</u>. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dentre outras (Novo Ensino Médio) • <u>DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017</u>. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. • <u>RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017</u>. Institui e orienta a implantação da base nacional comum curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica.
2018	<ul style="list-style-type: none"> • <u>RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018</u> - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. • <u>RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018</u>. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. • <u>PORTARIA Nº 1.432</u> - Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. • <u>PARECER CNE/CP Nº 15/2018</u>. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). • <u>DIRETRIZES INDUTORAS PARA OFERTAS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO EM</u> pelo Conselho Nacional de Reitores das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) - instrumento orientador.
2020	<p><u>RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2020</u> - Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.</p>
2021	<p><u>RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021</u> – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.</p>
2022	<ul style="list-style-type: none"> • <u>RESOLUÇÃO CS/IFES nº 111/2022</u>, que Estabelece Diretrizes e Procedimentos para abertura, reformulação, suspensão temporária, extinção de oferta de curso e elaboração de PPC da Educação Técnica de Nível Médio no Ifes; • <u>INSTRUÇÃO NORMATIVA CS/IFES nº 12/2022</u> - Estabelece os anexos a serem utilizados para fins da Resolução do Consup nº 111/2022 • <u>RESOLUÇÃO CS/IFES nº 114/2022</u> - Diretrizes para oferta de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino

Fonte: Autora (2023).

Verifica-se que as legislações no macro e microambiente de grande impacto na EPT foram atualizadas e/ou criadas, sendo assim, a Resolução CS/Ifes nº

114/2022 prevê em seu artigo 5º que os PPCs dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio deverão ser revistos a partir de 2022 e, apresenta a prioridade de oferta por cursos com duração de três anos, o que atualmente é ofertado em quatro anos no *locus* da pesquisa.

Com um olhar na formação do estudante, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Edificações integrado ao Ensino Médio do Ifes campus Nova Venécia mostra que

O Técnico em Edificações formado pelo Ifes tem sólida formação técnica e profissional geral, capacitado a uma **atuação crítica e reflexiva**, de caráter interdisciplinar, tanto científico como tecnológica, nos processos de modernização da construção e desenvolvimento urbano e regional, buscando funcionalidade, sustentabilidade, segurança e economia (IFES, 2014, p. 16, grifo nosso).

E, no PPC do curso técnico em Mineração integrado ao ensino médio, temos, dentre os objetivos do curso, a “relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício da profissão técnica, visando à **formação integral do estudante**” (IFES, 2015, p. 28, grifo nosso).

Apesar de os trechos supracitados apresentarem um texto alinhado com a proposta de uma formação integral, em oposição, a organização da matriz curricular é apresentada separando as disciplinas do núcleo propedêutico, ou de formação geral²⁰, e núcleo profissional²¹, como pode ser observado no PPC do curso Integrado ao Ensino Médio em Edificações, Quadro 5. É imperativo pontuar que, apesar de o quadro abaixo apresentar a matriz curricular do PPC do curso em Edificações, a mesma lógica é reproduzida no PPC do curso de Mineração.

Quadro 5: Matriz curricular do PPC dos Cursos técnicos em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Ifes campus Nova Venécia

CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO
Carga Horária dimensionada para 26 semanas, com aulas de 50 minutos, sendo garantidas

²⁰ No Ifes as disciplinas do núcleo propedêutico também são denominadas de disciplinas de formação geral. No contexto do Ifes campus Nova Venécia, a estrutura organizacional administrativa favorece para tal denominação e fragmentação das áreas, uma vez que cada curso tem, como setor administrativo, uma coordenadoria. No Ifes campus Nova Venécia há a coordenadoria de cada curso técnico e de graduação e, ainda, há a coordenadoria de formação geral, sendo esta última composta por professores de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Educação Física, Artes, Física e Informática. Portanto, no decorrer deste texto utilizaremos o termo formação geral e/ou propedêutica.

²¹ Apesar de o Ifes utilizar o termo disciplinas da Base Nacional Comum, como exposto no quadro 3, não se pode confundir-las com as áreas de conhecimento da atual BNCC. Ainda, é importante esclarecer que de acordo com a Resolução CS/Ifes nº 114/2022, a organização curricular do Ifes seguirá no formato de componentes curriculares, e não por área de conhecimento.

Componente Curricular		Ano			Total	
		10	20	30	40	
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	2	2	2		270
	Matemática	4	2	2		200
	Física	2	2	2		270
	Química	2	2	2		240
	Biologia	2	2	2		240
	História	2	2	2		400
	Geografia	2	2	2		400
	Educação Física	2	2			450
	Sociologia	4	4	4	4	400
	Filosofia	4	4	4	4	400
	Artes				2	60
			22	24	20	4
Total da Base Nacional Comum						2420
Núcleo Diversificado	Informática	2				60
	Língua Estrangeira Moderna			2	2	400
		2		2	4	
Total Núcleo Diversificado						460
Total aulas/semana /Base		25	24	22	6	2270
Formação Profissional						
Núcleo	Desenho e Projeto	2				60
	Materiais de Construção I	2				60
	Materiais de Construção II		2			60
	Desenho Associado por		2			60
	Elementos Prediais		2			60
	Tecnologia das Construções			2		60
	Mecânica das Solos			2		60
	Estruturas Isotáticas			2		60
	Topografia				2	60
	Projeto Arquitetônico				2	60
	Instalações Elétricas e				2	60
	Instalações Hidrossanitárias				2	60
	Dimensionamento e Controle de				2	60
	Tecnologia das Acabamentos				2	60
	Segurança e Saúde no				2	60
	Projeto Interiores				2	60
	Estruturas de Concreto				2	60
	Ética e Legislação Profissional				2	60
Total aulas/semana Núcleo Profissional		5	6	6	22	
Total Núcleo Profissional						1220
Componentes Optativas						

Extra Curricular	Língua Espanhola				2	60
	Inglês Avançado				2	60
	Estágio (Opcional)					200
Total Geral aulas/semana		20	20	20	20	
Carga Horária Total do Curso						2600
Nº total de componentes no ano		12	12	12	15	51

Fonte: IFES (2014, p.31)

Percebe-se que as disciplinas da formação geral são concentradas no primeiro e segundo ano de curso, enquanto as disciplinas da formação profissional estão mais presentes no último ano de curso, no quarto ano, cada disciplina em suas “caixinhas”. Tal situação pode comprometer a integração entre os conhecimentos técnicos profissionais e da formação geral, ampliando a dicotomia educacional, trabalho e educação, e distanciando-se de uma formação integral. Observe a fala de R1P2:

[...] na prática essa dualidade ainda é muito presente, ainda é a escola técnica na formação técnica. Aí você coloca em toda uma teoria em um projeto pedagógico, em todo um projeto pedagógico institucional no PPI que você está trabalhando com formação cidadã, mas as suas práticas elas não vão para esse outro caminho. Embora exista um movimento, e movimentos que são fortes, um grupo, às vezes, até maior, mas a tradição de ser Escola Técnica, ainda permanece e tem uma força muito grande (R1P2, 2022).

Com o intuito de romper tal cultura ou minimizar o impacto dela, a Resolução Ifes/CS nº 114/2022, em seu artigo 1º, propõe que o currículo dos cursos técnicos se apresente de maneira integrada:

I - Currículo integrado: elo estruturado por conhecimentos da formação geral básica e a formação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos alinhados ao perfil de formação do curso, a fim de contribuir para a formação humana integral (IFES, 2022d).

Para que a integração entre Educação Geral e Educação profissional sobressaia a uma oferta simultânea requer planejamento coletivo, estabelecendo diálogo e entrelaçamento entre as disciplinas, alinhando na perspectiva de totalidade (PACHECO, 2020), ou seja, cada docente precisa “sair da sua caixinha” para expandir os seus conhecimentos com outras áreas e, por consequência, ampliar as possibilidades para os discentes.

De antemão, mediante o exposto, percebe-se que uma reformulação da matriz curricular, bem como a revisão do projeto pedagógico de curso como um

todo²², é válida a fim de possibilitar que disciplinas técnicas possam se articular com disciplinas da formação básica geral, dialogando com a realidade da sociedade, e oportunizar ao estudante protagonizar sua jornada estudantil.

Nesse contexto, compreende-se que a escola não pode se limitar a ser um espaço apenas de reprodução de informação, é preciso ser significativa (11%) para quem vivencia o contexto escolar, como apresenta R1P2 (2022):

Uma discussão que tenho tido muito, é que se a gente ficar nessa do conteúdo, conteúdo, conteúdo em si, o conteúdo é informação! E, o professor não é mais fonte de informação. Eu (toda comunidade – aluno e professor) tenho informação a qualquer momento a minha disposição. Para mim hoje, a função do professor é buscar uma formação que seja mais cidadã de uma certa forma, é fazer essa mediação entre aquele conteúdo e, como aquele conteúdo, aquela informação, pode se concretizar como conhecimento. E isso ocorre, a partir do momento que ela tem um significado para o estudante, porque se ela não tem um significado, ela é informação que está em qualquer lugar e que vai esquecer. É isso, formação integral é conseguir fazer com que o sujeito consiga acessar essa informação e transformá-la em conhecimento a partir do momento que ela tem um significado para ele (R1P2, 2022).

Dessa forma, a educação cumpre seu papel quando ela consegue proporcionar uma aprendizagem significativa para o estudante, propiciando um diálogo entre o ensinado e o vivenciado pelo discente, fortalecendo as experiências de vivências pessoais, sociais e profissionais deste sujeito, fomentando a formação integral. Não pode se limitar apenas aos conhecimentos adquiridos e/ou compartilhados em sala de aula, transpondo os muros da escola. Como propõe a Resolução CNE/CP nº1/2021, artigo 3º, inciso VII:

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica:
VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes; (BRASIL, 2021).

A naturalização de um ensino bancário acaba limitando a formação estudantil a apenas conhecimentos advindos de materiais didáticos rígidos, como os livros

²² Ao apresentar a necessidade de reformulação do PPC dos cursos, é válido apontar que no contexto do Ifes, em 2022, o Conselho Superior (Consup) do Ifes publicou a resolução nº 111, que estabelece as diretrizes para reformulação de PPC de cursos de nível médio, dentre outras finalidades, e, ainda publicou a Instrução Normativa nº 12, que estabelece os anexos da referida resolução. Ambos os documentos podem ser encontrados na página eletrônica do Consup/Ifes, disponível em: <https://ifes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?start=15>.

didáticos, por exemplo, mas a realidade social de cada aluno e cada professor tem um arcabouço gigantesco que nos permite aprender um com o outro, o mundo em que estamos inseridos nos ensina e podemos compartilhar nossos aprendizados. Para isso é preciso incentivar propostas pedagógicas que incentivem o protagonismo estudantil, que valorizem todos os sujeitos envolvidos e a sociedade em que estamos inseridos.

Corroborando essa perspectiva, Paulo Freire (2020), na obra *Pedagogia do oprimido*, ressalta o papel do mundo como “mediatizador” da aprendizagem humana, onde o ensino bancário não possibilita o conhecimento e nem a cultura verdadeira. Portanto, a aprendizagem para ser verdadeira precisa ser vivida e não apenas uma forma de transmissão do conhecimento de uma pessoa para outra. Sendo assim, percebemos que a extensão tem papel fundamental para ampliar a conexão entre o ambiente acadêmico e a sociedade em que estamos inseridos, ou com o “mundo”, como preconiza o autor.

Ainda, R1P2 (2022) afirma que:

Na minha visão é uma formação na verdade saindo geral e não na disciplina. E a gente tem oferecido em forma de possibilidades. Então, eu estou formando um técnico em mineração e um técnico em edificações, mas ele pode ou não ser esse técnico, o diferencial é que eu ofereci para ele essa formação e, agora ele tem uma possibilidade de escolha! Ele consegue enxergar o mundo, também, a partir dessa formação, que é uma formação profissional (R1P2, 2022).

E essas possibilidades não se limitam à disciplina e aos conteúdos abordados na matriz curricular dos cursos, ela perpassa toda a sua dimensão física, social, intelectual, estrutural, social etc.

Quando o estudante é recepcionado pela Escola, pelas pessoas que estão aqui, pelos seres humanos que estão aqui, eu não enxergo essa formação acontecendo dentro das caixinhas das disciplinas. A forma como que nós professores nos portamos e convivemos com os outros, é um tipo de Formação cidadã, a forma com que esse estudante nos ver fora da escola, é uma forma de formação cidadã, também [...] (R1P1, 2022).

Diante do exposto, nos aproximamos do currículo oculto, citado pelos respondentes (14%), que na perspectiva da teoria crítica teve certa trivialização do conceito, mas que é fundamental para compreender a relevância do ambiente escolar, para além da sala de aula, conteúdo teórico-prático. Desta forma, o currículo oculto é tudo aquilo que está nas entrelinhas do ambiente escolar, são

aspectos que não estão descritos como parte do currículo oficial, mas que são muito relevantes na formação dos estudantes (SILVA, 2017).

O Ifes campus Nova Venécia possibilita aos estudantes diversas formas de aprendizagem para além do currículo oficial, sendo através de atividades organizadas pela instituição, como momentos culturais, esportivos etc., bem como espaços de convivência social e movimentos estudantis, possibilitando ao estudante se apropriar de conteúdos essenciais para sua formação, o que possibilita uma formação mais ampla.

Na semana que antecedeu as rodas de conversas, houve um evento no campus que envolveu todos os estudantes e professores e possibilitou que os alunos tivessem a oportunidade de participar integralmente dele²³. Desta forma, no decorrer da conversa, R2P2 (2022) enfatizou a importância desses eventos, dizendo:

Nessa semana teve a “Semana de educação para a vida”, os alunos comentaram que esses momentos ajudam a valorizar o aluno que não é visto como um bom aluno em sala de aula, sendo aquele que não se destaca no conhecimento acadêmico, no teórico, mas que brilha na quadra, ele brilha nos trabalhos artísticos tocando música, que esses momentos ajudam na autoestima do aluno, e são importantes. Mesmo que atrapalhe o nosso calendário, nós professores, às vezes, questionamos que é mais um evento, que iremos perder mais duas aulas da semana?! Paciência, esse conteúdo não vai ser perdido, ele vai ser usado com o aluno em muitas outras coisas (R2P2, 2022).

Partindo dessa narrativa, temos três aspectos importantes: organização de espaço e tempo para participação da comunidade acadêmica em eventos; valorização das individualidades; e abordagem da atividade realizada como uma perda de tempo.

Em princípio, a importância de pensarmos espaços e tempos para que toda comunidade acadêmica possa participar de eventos dentro da instituição é fundamental para incentivar uma formação *omnilateral*, cabe ressaltar que há outros eventos que fazem parte do calendário acadêmico dos cursos técnicos do Ifes campus Nova Venécia, alguns por obrigatoriedade legal, outros não. E, endossando a importância destes espaços e tempos, é que R3P4 (2022) apresenta sua narrativa quanto ao perfil do aluno que vivencia esses momentos:

²³ O evento citado pelo participante foi intitulado “Semana de Educação para a vida” constante no calendário letivo em decorrência da Lei nº 11.988/2009.

Que bom que o aluno que passa por nós, por conta desse tipo de espaços, terá um outro perfil, que não são aquelas pessoas que tiveram a formação extremamente conteudista (conversas entre os participantes), talvez tenhamos um médico com a visão mais humana para passar um diagnóstico, para poder apresentar um resultado de um exame, um profissional que tem uma vivência mais ampla. Eu acho muito legal, a gente vê que, apesar, de parecer que, ou você vai para um lado ou você vai para o outro, se você for para uma vivência um pouco mais cidadã esquece ENEM e esquece bom emprego, entre aspas, você não vai passar em nada. Parece ser desse jeito! E a gente está demonstrando que não é! Mas, só que eu ainda vejo que há um peso maior, ainda, nesse plano do pragmatismo, eu não sei se é algo que quando equilibrar, se algum dia equilibrar, interfere, ou se nem é necessário que equilibre (conversas entre os participantes). Mas, eu acho que a gente tem um perfil que está saindo bem, que pode ser melhorado em alguns aspectos. [...] (R3P4, 2022).

Percebe-se que há no campus um movimento de valorização desses momentos, e que é possível compreender, pela afirmação do participante, que tem um impacto positivo na formação do estudante. Cabe salientar que, ao proporcionar espaços e tempos para a aprendizagem em contexto não tradicional, possibilita uma construção do conhecimento a partir de práticas, não necessariamente de uma área específica, mas imersa ao contexto social educacional. Pacheco (2020), ao apresentar os princípios de atuação dos IFs, coloca a prática social como fonte de conhecimento, onde somente com a prática, a partir das percepções dos fenômenos, é que conseguimos ter uma compreensão do teórico e do conhecimento.

O segundo item é a valorização das individualidades, cada ser é único e, ainda hoje, temos uma educação que tem uma abordagem favorável para a padronização dos sujeitos. Sim! É desafiador para o professor, afinal a própria cultura organizacional e as legislações vigentes não favorecem um movimento de aproximar as rotinas acadêmicas das realidades estudantis. Mas, também é desafiador para o estudante. Se nós, docentes, estamos padronizados ao sistema tradicional de ensinar, os estudantes estão acostumados ao sistema bancário de aprender, este aspecto requer uma mudança de uma cultura em todas as suas dimensões através de ações de sensibilização e maior oferta de oportunidades que potencialize tais vivências. Do ponto de vista de Hooks (2020, p. 35), “a maioria dos estudantes resiste ao professor do pensamento crítico; ficam mais à vontade com o aprendizado que lhes permite permanecer passivos”, afinal acaba sendo mais fácil apenas reproduzir o que se sabe.

Quanto ao terceiro aspecto da narrativa de R2P2 que deve ser analisado, é a abordagem do partícipe quanto à atividade realizada ser uma perda de tempo, pois o currículo oficial nos apresenta um conteúdo que precisa ser trabalhado e, essas atividades “acabam atrapalhando”. Mas, afinal, se estamos falando de formação integral, se estamos falando de uma formação que dialoga com a sociedade, por que ainda temos essa sensação de que com essas atividades culturais, artísticas, esportivas etc. iremos “*perder mais duas aulas da semana?*” (fala de R2P2). O currículo apresentado pela instituição, ainda, é muito rígido e inflexível, a formação docente ainda é muito limitada ao ensino teórico-conteudista. Por isso é que, ao propormos a reformulação da proposta curricular, é essencial pensar no currículo integrado, sendo este que integra componentes curriculares, áreas de atuação, formação básica geral e formação profissional, comunidade acadêmica e, ainda, sociedade.

Percebe-se, nesse contexto, que estamos em fase de amadurecimento quanto à oferta de atividades que possibilitem uma formação humana integral através de eventos inseridos no calendário acadêmico, por exemplo, contudo podemos nos fortalecer, ainda mais, se os servidores e estudantes, não apenas os docentes, se apropriassem da referida formação com o intuito de refletir numa formação mais crítica e humana. Corroborando esse efeito, hooks (2020, p. 36) afirma que “quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo sentido e utilidade”.

Sob esse viés de fomentar o pensamento crítico dos estudantes em uma educação que impulse a referida formação, é que buscamos a compreensão da formação para o mundo do trabalho dos partícipes, não apenas para o mercado de trabalho, conforme tabela 3.

Tabela 3: Percepção quanto à Formação para o mundo do trabalho

Subcategorias	Nº	% frequência
Formação consciente	7	33%
Formação prática	6	29%
Formação holística	5	24%
Escola como parte do mundo do trabalho	3	14%
TOTAL	21	100%

Fonte: Autora (2023).

Nota-se uma frequência muito próxima entre a formação consciente (33%), prática (29%) e holística (24%), sendo esta última apresentada como sinônimo da

formação ampliada, apresentada na categoria da formação *omnilateral* e cidadã, afinal esta envolve o indivíduo integral, inclusive a formação para o mundo do trabalho. Tal aproximação é justificada pois a formação para o mundo do trabalho exige uma consciência de mundo, e vivências formativas estruturadas em práticas profissionais e sociais.

Nesse sentido, pensamos na formação para o mundo do trabalho como apresenta R3P5 (2022):

Então! Quando você forma o estudante para o mundo do trabalho a ideia é que o sujeito consiga entender como se estruturam as relações de trabalho, como se estruturam as relações de exploração, como a economia funciona?, como a política funciona?, por que o trabalho é reflexo da organização da sociedade?, então eu preciso ter elementos que me permitam entender e fazer essa análise de conjuntura de onde eu estou inserido. Assim, quando você prepara o sujeito para isso, ele deixa de ser um mero “tarefereiro”. E, não ser um mero “tarefereiro”, você começa a acionar outros elementos dentro da organização social. A nossa sociedade é muito pautada no elemento da competição, partindo do pressuposto do darwinismo social, vence quem é o melhor, mas a gente esquece o elemento da cooperação, também, é o elemento evolução humana, vamos pensar assim! [...] Então, eu acredito que pensar formatos no mundo trabalho, também é entender mercado de trabalho em diferentes perspectivas, porque a gente acaba vendo só a perspectiva competitiva, a gente não vê a associativa, a gente não consegue se desvencilhar disso. Então, quando a gente pensa nessa percepção de formação é entender o mercado de trabalho diferenciado, entender, compreender e fazer a análise de conjuntura das relações, como se estruturam as relações de trabalho e, como se constitui, efetivamente, tudo isso. Então é algo muito mais amplo! (R3P5, 2022).

Nessa narrativa, R3P5 ressalta e alinha, claramente, a formação para o mundo do trabalho com a formação *omnilateral*, onde compreendemos que para que possamos promover uma formação profissional, precisamos ter os conhecimentos técnicos para aplicá-los no mercado de trabalho, mas também os conhecimentos e vivências para saber viver em sociedade de maneira colaborativa, visando ao bem comum. Portanto, o ponto fulcral é a não limitação da educação profissional em uma formação de mão de obra executora e, por vezes, “não pensante”²⁴, sendo meros reprodutores de tarefas.

²⁴ Utilizo o termo “não pensante” uma vez que há um estímulo à formação profissional específica para a realização de trabalhos braçais, técnicos, limitando a atuação humana à execução de atividades repetitivas.

Pacheco (2020) nos aponta o trabalho como princípio educativo sendo o trabalho a força motriz para que o mundo esteja como hoje o conhecemos, sendo este fonte de conhecimento, de descobertas e de desenvolvimento das forças produtivas, e no processo educacional é fundamental compreender essa importância do trabalho, mas pensar na formação de trabalhadores protagonistas para atuar com liberdade, “portanto existe uma unidade intransponível entre educação e trabalho que se transformam continuamente através de uma relação dialética entre ambos” (p.15).

No contexto da EPT de nível médio, especificamente integrada ao ensino médio, um dos princípios norteadores para uma formação integral é o trabalho como princípio educativo (IFES, 2022d). O trabalho como princípio educativo fomenta uma consciência pessoal e de mundo para uma atuação no mundo do trabalho

O trabalho como princípio educativo é uma expressão tida como elucidativa da importância do trabalho na educação do jovem, não apenas no seu aspecto de preparação estrita para o exercício disciplinado do trabalho, mas também no **acesso ao conhecimento técnico e científico dos processos produtivos e no entendimento das relações de classe subjacentes ao trabalho e à educação nas sociedades capitalistas** (CIAVATTA, 2019, p. 142, grifo nosso).

Corroborando esse contexto, R3P3 (2022) contextualiza os impactos que pode ter a formação para o mundo do trabalho numa perspectiva crítica:

Bom, eu entendo o mundo do Trabalho como parte dessa questão do mercado, da empregabilidade. É você não formar uma pessoa que é só um técnico, que só faz contas, um operador, ele vai além, ele extrapola! E, também, percebo que por outro lado a gente tem um desafio, porque o mundo aí fora está cada vez mais individualista e hedônico e, nós tentamos colocar outras propostas de vida para esses alunos. Então, eles são confrontados também, por exemplo aqui é uma escola predominantemente branca, quando a gente faz todas essas discussões, de cor de pele, de tudo que implica o racismo estrutural, nós criamos um diferencial desses alunos, então quando ele for gestor, espero que ele vai estar no mundo do trabalho, por exemplo, numa perspectiva dele contratando, ele não vai reproduzir o preconceito que historicamente as empresas têm ao não contratar pessoas de cor negra nas várias escalas.[...] (R3P3, 2022).

Percebe-se a que a escola tem seu papel potencializado ao ofertar um ambiente em que o estudante possa vivenciar e aprender verdadeiramente uma cultura igualitária e mais humana, em que irá reverberar em suas atitudes na

sociedade. Portanto, defendemos a escola que interage de maneira dialógica com a realidade do trabalho, as transformações sociais e o desenvolvimento tecnológico.

Nesse sentido, ressaltamos a escola como parte do mundo do trabalho (14%), afinal é na escola, além do ambiente familiar, que aprendemos a viver e conviver em sociedade, aprendemos a organização para uma vida profissional e pessoal.

A função precípua da escola básica, particularmente para os filhos da classe trabalhadora, é a de dar a base de conhecimentos, valores e “estimular as crianças a aprender a estudar e pensar e, também, a aprender a comunicar, a viver em conjunto [...] As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única” (NÓVOA, 1999 apud FRIGOTTO, 2005, p. 73).

Nesse sentido, do ambiente escolar ser parte do mundo do trabalho, R3P4 afirma:

Inclusive, o momento que ele ainda não tem uma profissão, ele já está no mundo do trabalho, porque faz parte do mundo trabalho a mão de obra ociosa, faz parte do mundo trabalho ter desempregados, o mundo do trabalho como ele é colocado hoje, dentro de uma perspectiva capitalista, ele se sustenta porque tem gente desempregada que a qualquer momento que você mandar um embora tem outra que faz o mesmo trabalho pela metade do preço (R3P4, 2022).

Apesar de não concordar com a narrativa supracitada, quando o partícipe apresenta que o estudante é ocioso, pois compreendo a educação como fundamental para uma atuação futura emancipada no mundo do trabalho e que exige um esforço e dedicação do estudante, concordo quando ele apresenta a escola como parte do mundo do trabalho e que esta tem o papel crucial neste processo formativo. Pacheco (2020) apresenta a formação integral sendo aquela que trata de superar a divisão dos seres humanos entre os que pensam e os que trabalham, produzida pela divisão social do trabalho, objetivando formar o cidadão capaz de compreender os processos produtivos e qual o seu papel nestes processos, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí, por este motivo o estudante requer uma formação consciente (33%), sendo esta uma formação que propicie um conhecimento de sua atuação na sociedade, dos seus direitos e deveres, consciente de seu papel na luta por uma sociedade mais justa, como apresentam Moura, Lima Filho e Silva (2015):

Relativamente à dimensão intelectual, esta deve abranger a totalidade das ciências, pois apenas com o domínio dos

conhecimentos científicos e tecnológicos que explicam e fundamentam o trabalho produtivo a classe operária poderia colocar-se “bastante acima do nível das classes superior e média” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061).

Na fala de R3P3, percebe-se uma relação muito mais ampla entre o ambiente escolar e o mundo do trabalho: *“Então, a escola faz parte do mundo do trabalho, como por exemplo, quando a gente percebe essa mudança deles, do primeiro para o quarto ano, no caso do integrado (cursos técnicos integrado ao ensino médio) [pensamento interrompido]” (R3P3, 2022).*

Nessa narrativa, o partícipe ressalta um amadurecimento transformador no estudante durante sua jornada estudantil no Ifes. Sendo assim, R3P5, concordando com essa perspectiva, traz para discussão o papel das nossas práticas institucionais na formação do estudante que, em um futuro, atuará no mercado de trabalho, e que demandará uma visão crítica, consciente e holística baseada nas suas vivências no ambiente escolar:

*Agora, é importante essa questão da curricularização oculta que (um dos participantes) estava falando, porque se a gente não tem, por exemplo, espaços democráticos de participação, se a gente não fomenta espaço da própria criação, porque isso daqui parece um hospital, porque as paredes não podem ter outras cores diferentes, porque a organização do espaço não pode ser diferenciada, porque que eu não forneço espaços de descanso. Enfim, isso tudo faz parte também de compreender como se organiza e estrutura o mundo. (conversas entre os participantes). *Aí, vamos supor, que um dia esse sujeito organiza uma empresa ele não vai pensar no melhor!* [conversas entre os participantes] (R3P5, 2022).*

Com avanços em alguns aspectos e ainda muitos desafios a serem transpostos, percebemos a escola como exemplo de grande impacto na formação dos sujeitos. Ao discorrer a análise nessa perspectiva, da escola como parte do mundo do trabalho, ressalta-se que a jornada estudantil de, pelo menos, 14 anos, considerando desde a educação infantil, nos possibilita vivenciar com intensidade modelos de estrutura organizacional e, conseqüentemente, estes modelos influenciarão na forma como este aluno vê o mundo, trouxemos este exemplo para melhor compreender o quão importante é o papel da escola. E, por este motivo, que com muita persistência e maturidade, precisamos transformar nossas práticas pedagógicas em meios de fortalecimento de tal formação.

Ainda, para refletir sobre o papel da escola nessa formação para o mundo do trabalho, salientamos que estamos fazendo um estudo na Educação Profissional

Técnica e Tecnológica, tendo esta a necessidade de propiciar práticas profissionais, simulações de ambiente de trabalho, trabalho em equipe, empreendedorismo, protagonismo estudantil. Ainda que não seja esta a realidade que vivenciamos, mas percebemos um avanço nas legislações quanto à EPT ao trazer aspectos de formação mais consciente e humana, como apresentado na Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012:

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012).

Complementar a isso, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 dispõe em seu artigo 3º os princípios da EPT:

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica:
I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes; [...] (BRASIL, 2021).

Reverberando no contexto institucional do Ifes, a Resolução CS/Ifes nº114/2022 apresenta como obrigatória a inserção das Práticas Profissionais Supervisionadas (PPS) nos PPCs dos cursos a fim de possibilitar ao discente o contato com o mundo do trabalho e assegurar a formação teórico-prática intrínseca ao perfil de formação técnica.

É pertinente elencar que o ambiente escolar é um espaço de (trans)formação do estudante, é onde ele aprende e apreende o mundo em todas as suas nuances, mas fica difícil assimilar tudo compartimentalizado como é apresentado no formato utilizado hoje (GALLO, 2000). Dessa forma, exige-se compreender se os objetivos propostos nas legislações e nos documentos normativos estão sendo atingidos.

Para isso, foi questionado aos participantes da pesquisa qual o perfil dos estudantes que cursam os cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifes campus Nova Venécia, que vivenciam os quatro anos dentro do campus Nova Venécia com o currículo atual, como o estudante chega ao final desta trajetória. E, ao apresentar suas narrativas, apontaram percepções e desafios importantes para compreendermos onde estamos, e assim podermos pensar aonde queremos chegar, conforme tabela 4.

Tabela 4: Percepção quanto ao perfil estudantil dos estudantes locais

Subcategorias	Nº	% frequência
Desafios institucionais	8	22%
Formação geral	8	22%
Formação cidadã	4	11%
Formação para o trabalho	4	11%
Melhorias institucionais	4	11%
Desafios após conclusão do curso	2	6%
Perfil dos docentes	2	6%
Currículo Oculto	1	3%
Formação para graduação	1	3%
Orgulhoso	1	3%
Organização estudantil	1	3%
TOTAL	36	100%

Fonte: Autora (2023).

Preliminarmente, percebeu-se que é ofertada uma formação geral (22%), corroborando os trechos supracitados, não se limitando a uma formação somente para o mercado de trabalho ou para a seguir em sua formação acadêmica. Observe a fala de R1P2 (2022):

Eu acho que se a gente tivesse formando um técnico e ele tivesse indo direto, somente, para o mundo do trabalho talvez a gente não estaria conseguindo, seria algo mais limitado. Mas não, ele tem em mente que está fazendo a mineração, mas que ele tem um monte de possibilidade. Ele tem conhecimento de que ele não precisa ser só engenheiro de Minas ou geólogo quando ele terminar aqui, ele pode verticalizar para onde ele quiser, e aí se ele não der certo lá ele tem a possibilidade em de ser o técnico, de enxergar o mundo a partir daquela visão que ele teve ali, por exemplo no curso de mineração. 'Ah, olha que legal, um médico que entende, também, desses processos da mineração' (R1P2, 2022).

Apesar de concordar com essa narrativa de R1P2, quando traz a perspectiva de que os estudantes têm uma formação que lhes permite abrir o olhar para diversas outras possibilidades, destaco que não compreendo que a formação técnica seja para o egresso utilizar somente “se não der certo”. Apesar de ter uma percepção de que o mercado local tem dificuldade em absorver todos os estudantes que têm a formação técnica, há estudantes que concluem o técnico e, por opção, atuam em sua área técnica para obter experiência profissional e/ou para seu sustento financeiro. Ainda, R2P2 (2022) ressalta:

Eu acho que a própria formação em técnico de edificação já dá um background, uma carga para ele trabalhar, eu acho que falta um pouco de autoestima deles, que eles saem daqui TÉCNICOS EM EDIFICAÇÕES/TÉCNICOS EM MINERAÇÃO [em caixa alta para enfatizar, conforme fala do participante], isso não é pouca coisa, é muita coisa (R2P2, 2022).

Por essa narrativa percebe-se que há uma formação potencial na área da formação técnica, que os estudantes que concluem o EMI do Ifes campus Nova Venécia têm uma formação que lhes fornece conhecimentos técnicos para atuar profissionalmente em sua área de formação, mas que, por vezes, nem eles mesmos têm essa consciência.

Então, me questiono: será que estamos potencializando a consciência deste sujeito? Será que os estudantes estão compreendendo o conhecimento construído de maneira significativa? Neste aspecto, me permito como pesquisadora-docente afirmar que há uma predominância, como demonstrado na fala de R1P2, no incentivo para que o aluno dê segmento a sua formação acadêmica, e pouco o estudante tem esclarecido as habilidades e atribuições que tem capacidade de assumir frente à demanda de um trabalho. Posto isso, identifico que há ausência do sentido do conteúdo explicado para a realidade do estudante, retornando para o que abordamos como “aprendizagem significativa”, se ele não consegue visualizar a aplicabilidade deste conhecimento em sua área de formação é porque, talvez, não está claro o conteúdo e/ou as possibilidades, assim compreendo que pode ser reflexo de um ensino bancário baseado em teorias conteudistas, ainda adotado pela maior parte dos docentes.

Corroborando este contexto, vale ressaltar que, apesar de apenas uma fala trazer uma formação para a graduação (3%), preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), todos os praticantes concordaram com essa afirmação, contudo, houve complementos que não se limitam somente a esta ideia de formação para o curso superior, como afirma R3P4:

existe majoritariamente essa questão de ser mais voltada para o Enem mesmo, mas eu vejo que algumas oportunidades que eles têm aqui, de vivências, extrapolam essa perspectiva, ela enriquece. Ainda não podemos afirmar que o nosso currículo está preocupado com essa formação integral, mais humana, ainda não está equilibrado. Acho que ainda não é e, nem é uma expectativa que há nos alunos quando entram aqui, mas só que é uma quantidade de coisas que eles podem experimentar aqui ao longo dos quatro anos que eu acho que enriquece, ele sai com o perfil mais do que se tivesse feito só um cursinho que passa pelos quatro anos que é para sair para fazer medicina, direito e tal! (R3P4, 2022).

Nessa perspectiva é importante esclarecer que no município há apenas uma escola de ensino médio que oferta vagas para o diurno, sendo esta da rede estadual de educação. Sendo assim, pela minha experiência como docente, percebo que o

estudante que adentra no Ifes, para o EMI, a maioria não tem como finalidade a conclusão do curso técnico, mas sim um ensino médio que contribua para um nível mais alto em sua jornada estudantil, no caso para o ENEM, contudo precisamos nos atentar que a EPT tem como característica fundamental a preparação para o contexto profissional. Portanto, quando mencionamos que a escola faz parte do mundo do trabalho, também precisamos apresentar a prática profissional para o estudante, de maneira a mostrar que o que ele aprende nas aulas está muito próximo ao que ele poderá encontrar no mercado de trabalho, desta forma incentivando-o de que são escolhas, que ele fará, dentro da realidade dele.

Ainda, a partir das falas dos partícipes, é imperioso destacar alguns desafios institucionais (22%), vamos começar pelo que foi exposto, a defasagem dos PPC, cabendo-nos apresentar o que os documentos vigentes preconizam quanto ao perfil de egresso e o que fora atualizado com as alterações das legislações supracitadas. Começando pelo PPC do curso técnico em Edificações (2014), onde encontra-se que

O Técnico em Edificações formado pelo Ifes tem sólida formação técnica e profissional geral, capacitado a uma atuação crítica e reflexiva, de caráter interdisciplinar, tanto científico como tecnológica, nos processos de modernização da construção e desenvolvimento urbano e regional, buscando funcionalidade, sustentabilidade, segurança e economia (IFES, 2014, p. 16).

Percebe-se que nesse trecho há um alinhamento com a formação *omnilateral* dos estudantes que passam pelo curso, contudo, pelo discutido, percebemos incoerência quanto à interdisciplinaridade e capacitação para uma atuação crítica e reflexiva. Ainda, para apresentar maior oposição, o mesmo documento, logo no parágrafo seguinte, ao propor as temáticas abordadas no curso, acaba se limitando a conteúdos somente de conhecimento técnico, apesar de constar em sua matriz curricular a disciplina “Ética e Legislação profissional”, dentre outras disciplinas da formação geral que contribuem para esta formação:

Para tanto, as seguintes temáticas deverão ser abordadas durante sua formação: atividades de planejamento, projeto, acompanhamento e orientação técnica à execução e à manutenção de obras civis abrangendo a utilização de técnicas e processos construtivos em escritórios, execução de obras e prestação de serviços (IFES, 2014, p. 16).

No PPC do curso técnico em Mineração, são apresentadas as competências dos técnicos, de acordo com o Catálogo Nacional dos Técnicos, vigente no período

de elaboração do documento, enfatizando as habilidades a serem desenvolvidas na área da formação técnica:

Trata-se de uma habilitação técnica vinculada ao eixo tecnológico Recursos Naturais, por isso, o uso e o conhecimento das modernas tecnologias apoiadas no sólido saber da matemática, física, química e geologia estruturam e qualificam o egresso a assumir com eficiência o desempenho de suas responsabilidades técnicas (IFES, 2015, p. 20-21).

Partindo dessa perspectiva do que propõe o catálogo nacional dos técnicos, com a atualização no ano de 2020, percebe-se uma mudança significativa nas competências esperadas para um técnico em Mineração, apresentando aspectos mais humanos necessários na formação dos estudantes. O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (2020), quanto ao técnico em Mineração, apresenta que:

Para a atuação como Técnico em Mineração, são fundamentais:

- Conhecimentos e saberes relacionados aos recursos minerais e à proteção ambiental.
- Atualização em relação às inovações tecnológicas.
- **Cooperação de forma construtiva e colaborativa nos trabalhos em equipe e tomada de decisões.**
- Adoção de senso investigativo, visão sistêmica das atividades e processos, **capacidade de comunicação** e argumentação, **autonomia, proatividade, liderança, respeito às diversidades nos grupos de trabalho**, resiliência frente aos problemas, organização, responsabilidade, **visão crítica, humanística, ética e consciência em relação ao impacto de sua atuação profissional na sociedade e no ambiente** (BRASIL, 2020, grifos nossos).

Enquanto para o curso técnico em Edificações:

Para atuação como Técnico em Edificações, são fundamentais:

- Conhecimentos e saberes relacionados aos processos de planejamento e construção de edificações de modo a assegurar a saúde e a segurança dos trabalhadores e dos futuros ocupantes do imóvel.
- Conhecimentos e saberes relacionados à sustentabilidade do processo produtivo, às técnicas e processos de produção na construção civil, às normas técnicas.
- **Habilidades e competências relacionadas à liderança de equipes, à solução de problemas técnicos e trabalhistas e à gestão de conflitos** (BRASIL, 2020, grifo nosso).

Mediante o exposto, percebe-se que houve uma mudança na perspectiva no que fundamenta a formação do técnico, não se limitando apenas aos conhecimentos da área profissional. A análise do perfil dos egressos proposta pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (2020) nos permite confirmar que seguimos

evoluindo, havendo o propósito da formação *omnilateral* e cidadã na EPT, sem a necessidade de intensificar uma em detrimento de outra.

Cabe salientar que as Diretrizes da EPT de nível médio do Ifes orientam quanto à ênfase tecnológica que deve ser proposta nos PPC, sendo os conteúdos com maior ênfase alinhados ao perfil do egresso, devendo estar explicitamente descritas (IFES, 2022d).

Ainda, quanto aos desafios institucionais, ressalta-se que o Ifes campus Nova Venécia teve uma comissão instituída em 2021²⁵ com a finalidade de reformular os PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino Médio, contudo não teve seu objetivo alcançado por ausência de diretrizes. Dentre os participantes desta pesquisa, tivemos alguns sujeitos que participaram desta comissão, inclusive a pesquisadora, que apontaram algumas dificuldades:

É possível fazer melhorias [no PPC], por exemplo, nós tentamos reformular em 2021. Mas, não avançou, então às vezes a questão da própria gestão não querer.[...] Então, depende dessa mudança de atitude e de algumas ações do Instituto (R1P4, 2022).

Ainda, R2P3 apresenta sua insatisfação:

como colocar isso [a curricularização da extensão] em prática? Se a gente tenta e não consegue mudar nada! Por exemplo, a proposta de rever o PPC, colocar as disciplinas de empreendedorismo, colocar outras disciplinas, só que a gente não consegue [...] teria que ser uma questão de imposição, do reitor vir impondo, de um diretor vir impondo. Porque senão a discussão não avança, entendeu?! (R2P3, 2022).

A partir dessas narrativas, retomamos a quadríade proposta por Imperatore e Pedde (2015), apresentada no capítulo teórico deste trabalho, onde ressaltamos a importância de uma gestão escolar imbricada ao ensino, à pesquisa e à extensão. Os autores, ao propor tal quadríade, apresenta a importância de as atividades curriculares serem iniciadas com a extensão, possibilitando uma orientação para a pesquisa científica, retroalimentando o ensino e fundamentando a gestão escolar, desta forma ficam na seguinte ordem: extensão-pesquisa-ensino-gestão escolar.

²⁵ A comissão instituída pela portaria DG nº 32/2021, atualizada pela portaria DG nº 110/2021, iniciou suas atividades no dia 15 de março de 2021. Após encontros semanais para estudo e propostas de reformulação, no final de 2021 a comissão entendeu não ser possível a continuidade dos trabalhos devido à ausência das referidas diretrizes, pois muitas das proposições trazidas pelo grupo dependiam de orientações que viriam com as diretrizes do Ifes, sendo estas publicadas somente em 18 de novembro de 2022.

No entanto, contrariando a colocação de R2P3, compreendo que a imposição não é o caminho mais viável para uma gestão, identifico que a gestão participativa²⁶ tem suas dificuldades por compreender diversas pessoas, diversas culturas, diversas opiniões, mas o caminho para as tomadas de decisões é a coletividade. Entretanto, a participação da equipe gestora, de maneira ativa, no processo decisório se faz necessária, envolvendo os setores de gestão administrativa, gestão do ensino, gestão da pesquisa e da extensão. Salienta-se que o Ifes campus Nova Venécia é estruturado, de acordo com o organograma institucional, em três diretorias (Diretoria Administrativa e Patrimonial, Diretoria de Ensino e Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão) que atuam juntamente com o Diretor Geral. Portanto, em movimentos de alteração de uma proposta curricular é fundamental a presença dos representantes das diretorias de cada área do campus.

Nesse sentido, a Resolução Ifes/CS nº111/2022, orienta que:

Art. 20 Para reformulação de PPC será designada comissão responsável, por meio de Portaria da Direção-Geral do Campus e mediante solicitação da Diretoria de Ensino do Campus.

§ 1º. A comissão de que trata o caput deste artigo deverá ser composta por no mínimo:

I - o coordenador de curso, que presidirá a Comissão;

II - um docente de cada grande área da formação geral, no caso de curso integrado ou concomitante intercomplementar;

III - dois docentes representantes da formação profissional necessariamente da área específica do curso;

IV - um Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais, representante da Coordenadoria de Gestão Pedagógica ou que atue no curso; e

V - um representante da Coordenadoria da Biblioteca, preferencialmente o(a) Bibliotecário(a).

§ 2º. Além da comissão prevista em portaria, durante os trabalhos, o Núcleo de Atendimento a pessoas com Necessidade Específica (Napne), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (Nepgens), o Núcleo de Educação Ambiental (NEA), o Núcleo de Relações Internacionais (NRI), o Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE), a Coordenadoria de Registro Acadêmico (CRA), Núcleo de Arte e Cultura (NAC), a Coordenadoria de Relações Institucionais e Extensão Comunitária (REC), a Coordenadoria de Pesquisa e Extensão e a Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar (CAM) ou setor equivalente ou cargo equivalente no campus, deverão ser consultados formalmente no decorrer do processo, com o objetivo de

²⁶ De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes, gestão 2019-2024, disponível no sítio eletrônico, a gestão do Ifes é pautada na democracia, visando a uma gestão participativa a fim de “garantir a construção coletiva dos documentos e regulamentos, por meio de representatividade de cada unidade administrativa, no fortalecimento de seu caráter sistêmico” (IFES, 2019a).

contribuir para os assuntos de suas respectivas competências (IFES, 2022c).

A partir de tal orientação, considero pertinente apresentar uma reflexão se todos esses núcleos e setores apontados no artigo 20, parágrafo 2º, devem ser apenas consultados, afinal há momentos de discussões e tomadas de decisões que requerem informações pontuais, e que a presença de representantes das diretorias poderia agilizar o processo de reformulação de PPC, uma vez que temos ciência de que a morosidade se intensifica quando há um trabalho realizado com tantas mãos. Mediante o exposto, mesmo não sendo objetivo deste trabalho²⁷, deixamos registrada a sugestão, a partir dos diálogos feitos no decorrer desta pesquisa, para tal comissão:

- Representante da Diretoria de Administração Patrimonial;
- Representante da Diretoria da Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão;
- Representante da Diretoria de Ensino;
- Representante da Coordenadoria de Gestão Pedagógica;
- Representante da Coordenadoria de Registro Acadêmico;
- Representante da Coordenadores dos cursos;
- Docentes das áreas da BNCC, sendo pelo menos um representante de cada área;
- Docentes das áreas profissionais, sendo pelo menos um representante de cada curso técnico.

Apesar dos desafios apresentados, seguimos na esperança por uma educação emancipatória, fundamentada por Pacheco (2020), quando alega que

A existência de um projeto educacional que integre formação intelectual geral, as humanidades, com formação profissional, científica e tecnológica, rompe com a lógica de reprodução do sistema capitalista. Ou seja, os que são educados para explorar e os que são destinados a serem explorados (PACHECO, 2020, p. 12).

Mediante o exposto, apresenta-se certa urgência na reformulação dos PPCs dos cursos técnicos e é preciso construir uma proposta dialogada com a comunidade, com a contribuição de muitas mãos para que, de fato, possamos

²⁷ É válido mencionar que no MPED, programa a que esta pesquisa está vinculada, há outro discente, Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha, desenvolvendo estudos relacionados ao planejamento curricular do EMI com enfoque na atual reformulação dos PPCs do EMI do campus Nova Venécia, com o seguinte título: “Galvanizar o Frankenstein: currículo(s) integrado(s) no ensino médio integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”.

ofertar uma educação que potencialize o desenvolvimento dos que estão inseridos em torno da instituição de ensino.

Reportamo-nos, assim, a Sá (2008), que nos esclarece a que deve se propor uma proposta curricular:

A Proposta curricular representa um detalhamento específico das ações e conteúdos curriculares. Exige-se, hoje, que os currículos sejam renovados periodicamente e proponham percursos alternativos de formação, para que o estudante, de acordo com seu ritmo e preferência, possa *aprender a aprender*, reinterpretar o que aprende, desenvolvendo uma visão crítica e habilidades de gestão, levando em conta que sua atuação futura se dará tanto no campo profissional como no campo do exercício da cidadania (SÁ, 2008, p. 44).

Portanto, nessa perspectiva de potencializar o diálogo com a sociedade e proporcionar um ambiente em que o estudante possa protagonizar sua vida, apoiamos a extensão universitária neste processo de (des)construção da ponte entre Ihes e sociedade, considerando a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, para a construção do conhecimento coletivo, em especial propiciar a formação integral dos discentes.

3.2 A EXTENSÃO NO CURRÍCULO DA EPT DE NÍVEL MÉDIO SERÁ UM CAMINHO POSSÍVEL?

Preliminarmente cabe destacarmos que esta pesquisa tem como foco central a extensão, mas compreendemos que a indissociabilidade com a pesquisa e o ensino não está alheia a esta discussão. Afinal, estamos propondo a curricularização da extensão, ou seja, a inserção efetiva da extensão no ensino e, ao dialogarmos com a sociedade, é possível que tenhamos que pesquisar, coletivamente, soluções para problemas advindos deste diálogo com a sociedade.

Ao trazermos reflexões sobre a formação estudantil na perspectiva da formação *omnilateral*, descortinou-se a necessidade de práticas educativas que dialoguem com o mundo fora do ambiente institucional, quebrando a lógica de uma formação bancária, fazendo-se necessária uma reformulação da proposta curricular. Assim sugerimos que a extensão se adentre a este currículo como estratégia para (des)construir a ponte entre o Ihes e a comunidade local.

Para Sousa (2010), a extensão somente conseguirá definir os caminhos a serem trilhados quando os sujeitos de sua prática assumirem a sua concepção.

Seria então a extensão propiciando que a instituição de ensino produza conhecimento com e para a região local.

A extensão no Ifes, de acordo com o PDI vigente, é norteada pela resolução do Conselho Nacional de Educação que trata as diretrizes da extensão universitária (Resolução CNE nº7/2018), e o Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Marco Legal de CT&I), sendo compreendida como

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, 2018).

Percebe-se nesse trecho que a extensão deve ser organizada dentro da matriz curricular dos cursos do Ifes, não somente como um texto implicitamente escrito no PPC dos cursos, onde acaba por estabelecer uma primazia do ensino em detrimento da extensão e da pesquisa.

Como exposto no capítulo teórico, a extensão tem passado por um amadurecimento conceitual, por isso foi considerado relevante compreender as percepções dos participantes da pesquisa quanto ao conceito e prática deste princípio educativo no Ifes campus Nova Venécia. A partir das narrativas, conforme a tabela 5, percebeu-se uma associação com as diretrizes extensionistas, sendo elas: interação dialógica, formação cidadã dos estudantes, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e impacto e transformação social.

Tabela 5: Percepção quanto ao conceito e prática de extensão

Subcategorias	Nº	% frequência
Interação Social	21	30%
Estrutura extensionista	13	18%
Características do <i>locus</i> da pesquisa	8	11%
Formação docente	8	11%
Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão	5	7%
Carga horária docente	4	6%
Supremacia do ensino	3	4%
Estrutura Institucional	2	3%
Experiência em outra instituição	2	3%
Necessidade de uma identidade institucional	2	3%
Disfunção entre a proposta	1	1%

institucional e a prática realizada		
Instabilidade da educação pública	1	1%
Protagonismo da comunidade acadêmica	1	1%
TOTAL	71	100%

Fonte: Autora (2023).

Iniciando pela interação dialógica, de acordo com a orientação normativa Ifes/CAEX nº 1/2020, no âmbito do Ifes esta é compreendida “por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social” (IFES, 2020, p. 7). Notou-se na pesquisa que, apesar de haver uma porcentagem significativa quanto à interação social (30%), ainda não está claro quanto a sua prática para toda a comunidade acadêmica. Observemos a narrativa de R2P1 (2022): “*Bom! O conceito, eu acho que o nome já diz, é estender a escola indo para a comunidade*”.

Todavia, Freire (2021) nos aponta que a extensão é muito mais que estender os conhecimentos acadêmicos para a comunidade, é dialogar, ativamente, com a comunidade e, que esse diálogo ativo requer a interação e participação de todos os sujeitos envolvidos.

Ainda, R2P4 complementa a sua percepção apresentando um sentido único do conceito de extensão:

*A extensão parte dessa ideia de estar além dos muros da escola mesmo, porque, às vezes, quando a gente pensa em escola, pensa somente você transmitindo conhecimento para as turmas já existentes. Só que quando a gente fala na questão do Instituto, e a extensão sendo um dos tripés do Instituto, você busca um trabalho fora dos muros da escola, **porque você pode dar um suporte para a resolução de algum problema ou uma demanda vinda da sociedade** (R2P4, 2022, grifo nosso).*

É perceptível nessas narrativas que a compreensão de extensão se dá por um viés de assistencialismo, como se a comunidade acadêmica tivesse a finalidade de resolver problemas da sociedade a partir de percepções endógenas. A extensão, bem como a pesquisa, precisa ter uma concretude, sendo indispensável a dialogicidade com a sociedade e a busca pela solução acontece em diálogo constante com os sujeitos envolvidos.

É contundente ressaltar que, para propor soluções para os problemas da sociedade, antes precisamos dialogar e nos permitir aprender com a sociedade, pois além de poder compartilhar os conhecimentos de dentro para fora, os

conhecimentos também advêm de fora para dentro. Freire (2021) afirma que o conhecimento não se dá a partir da imposição de conteúdos advindos de um sujeito já transformado para um sujeito receptor, “dócil e passivo”, mas sim de um processo de imersão na realidade do sujeito de maneira transformadora. Desta forma, percebe-se que para que seja possível transformar uma realidade é preciso se permitir aprender com a comunidade, é preciso se colocar na condição de aprendizagem, destacando, neste contexto, a indissociabilidade da extensão com a pesquisa, que juntamente com o ensino, fora apresentada com 7% de frequência dos partícipes. Conforme Freire (2020, p. 29), “é por isso mesmo que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo”.

Outrossim, Thiollent (2002) preconiza que a construção social do conhecimento requer a interação entre os atores, para isso a pesquisa e a extensão adquirem um caráter participativo, exigindo uma metodologia apropriada, sendo a pesquisa-ação a metodologia sugerida pelo autor.

A pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação. Nesse espaço, os pesquisadores, extensionistas e consultores exercem um papel articulador e facilitador em contato com os interessados (THIOLLENT, 2002, p. 67).

Nesse sentido de dialogicidade e indissociabilidade é que nos fundamentamos para propor uma intervenção que tem como finalidade pensar uma educação mais humana a partir da extensão, como também defendido por R1P1 (2022):

*Eu vejo que quando a gente tem a preocupação pela formação integral, a gente se propõe a ser **ponte junto ao estudante**, dele perceber a realidade ao entorno. Então essa percepção do entorno é que faz levantar alguns questionamentos que podem vir a se transformar em **diálogos** com essa comunidade. E, às vezes, aquilo que a gente enxerga como uma demanda pode não se concretizar por uma demanda deles (da comunidade). Então, eu não posso passar em frente a um bairro com casas não pintadas e pensar ‘a arquitetura pode ir lá fazer tinta à base de solo?!’, para **não cair no caráter assistencialista!** Então, esse diálogo é primordial, que, às vezes, o que eles vão me dizer é que hora nenhuma sentem falta de pintar as casas, mas que ele tem outras demandas, ou que não tem demandas nenhuma e que são plenamente satisfeitos com o bairro, com a casa. Como a gente já passou por situação semelhante a essa, onde o estudante falava assim ‘professor eles estão*

*respondendo errado os questionários, fala que o bairro está ótimo'. Errado? Será que é errado? Vamos dialogar para saber quais são as referências que fazem com eles pensem nisso. Então, eu acho que **esse diálogo é para que a gente não seja acadêmicos arrogantes**, querendo servir ao outro sem que se tenha consciência (R1P2, 2022, grifos nossos).*

Nessa narrativa o partícipe nos apresenta, com muita clareza, a compreensão de extensão ao apontar a necessidade de percebermos a comunidade como parte integrante do pensar extensionista, partindo de uma percepção dialogada do problema, bem como da ação de extensão. E isso nos mostra que apesar de haver ainda algumas percepções equivocadas quanto ao conceito de extensão, há também aqueles que compreenderam os princípios básicos da extensão.

Para não sermos “acadêmicos arrogantes”, como fala R1P1, sugerimos estratégias para que o conceito e a prática extensionista sejam difundidos, de maneira clara e fundamentada, no contexto do Ifes campus Nova Venécia. Neste aspecto, iniciemos com a necessidade de formação docente (11%) apresentada pelos participantes, quando afirmaram ser necessária e, até mesmo, urgente, na temática da extensão. Observemos o relato de R3P5 (2022): “*Eu acho que já está claro para quem tem perfil extensionista, para o professor que não é extensionista, não tem nem noção (do conceito de extensão)! E, aí, eu não sei dos 60 professores que tem aqui, qual é a porcentagem que tem perfil extensionista*” (R3P5, 2022).

Perfil extensionista, será que todos têm? Será que sabemos que temos? Mas, como saber se temos perfil extensionista, se nem mesmo sabemos o que é extensão e como atuar em uma ação de extensão? Como pensar em extensão se não sabemos nem mesmo o que posso colocar em meu Plano Individual de trabalho (PIT)²⁸, e o que eu não posso? Por este motivo, é que reforçamos a relevância da formação docente, respaldados por narrativas de quem vive as dificuldades no lócus da pesquisa: “*A pessoa não vê a possibilidade porque não sabe!*” (R3P4, 2022).

Ainda, R2P3 (2022) endossa:

mas eu acho que falta esse conhecimento, de uma maioria dos professores, em relação a extensão [...] porque o (outro participante)

²⁸ Todo docente, semestralmente, deve apresentar à coordenadoria de lotação seu Plano Individual de Trabalho (PIT) seguindo as orientações da Resolução CS/Ifes nº 103/2022, disponível em https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_103_2022_-_Regulamento_das_Atividades_Docentes_no_IFES_2_Assinado.pdf.

colocou muito bem aqui! ‘Olha, diferencie para mim então, o que é projeto e o que é curso?! Eu posso por no PIT isso ou não posso colocar? Se for colocar, onde posso colocar?’ Precisamos saber coisas práticas da extensão! (R2P3, 2022).

Nesse sentido, como pesquisadora-docente, imersa no lócus da pesquisa, relatei minha experiência, corroborando com as narrativas apresentadas:

Então, eu consigo falar, sobre extensão, de maneira mais tranquila, porque eu já penei muito! Quem me acompanhou aqui desde o começo, sabe o quanto que eu já penei para fazer extensão. E, depois eu tive a oportunidade de atuar na coordenadoria geral de extensão e, fui buscar conhecimento na pró-reitoria, para eu poder até desmistificar muitos conceitos e práticas aqui no campus, a gente começou a fazer um movimento nas coordenadorias apresentando esse conceito da extensão, pois nem o conceito é claro! (PESQUISADORA, 2022).

Acerca da formação docente, traremos uma discussão breve quanto a alguns aspectos práticos, mas, como exposto anteriormente, não nos aprofundaremos neste estudo pois não é o foco desta pesquisa, contudo ressaltamos que uma Política Institucional de Formação docente²⁹ é fundamental.

Assim, a Resolução CNE/CP 1/2021, no artigo 53, parágrafo 3º, prevê que:

§ 3º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes do ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições e redes de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional (BRASIL, 2021).

Ainda na EPT há um número alto de docentes bacharéis, assim como eu (pesquisadora), que ingressam na carreira docente sem nem mesmo ter conhecimento dos elementos discutidos em um processo de ensino e aprendizagem, tais como avaliação, currículo, proposta pedagógica, dentre outros, e acabamos reproduzindo na forma como nos foi apresentado em nossa jornada acadêmica. Extensão, então, eu nem sabia do que se tratava quando ingressei no Ifes.

Coadunando com o contexto do Ifes, Pacheco (2020), ao apresentar alguns desafios institucionais dos IFs, afirma que precisamos pensar não somente nos docentes, mas em todos os servidores:

²⁹ Destaca-se que no MPED, programa a que esta pesquisa está vinculada, há outra discente, Marling Rodrigues Gava Alvarenga, desenvolvendo estudos relacionados à formação docente, com o seguinte título: “Formação continuada de professores: a institucionalização de espaços formativos no Instituto Federal do Espírito Santo - campus Nova Venécia”.

Formação permanente de técnicos e docentes não apenas didático-pedagógica, mas sobre o significado dos Institutos. Todos os que interagem com Jovens são educadores e, portanto, devem receber formação político-pedagógica; (PACHECO, 2020, p. 20).

E, ainda, destacamos que em diversos momentos tivemos falas de que o momento da roda de conversa proporcionado por esta pesquisa, também, foi um momento oportuno de aprendizado e de partilha, bem como de desabafo das angústias vivenciadas por cada um. Sendo importante compreender a necessidade de pensarmos não apenas na realidade do estudante, mas também dos servidores.

Acerca da problemática da formação de servidores, a Resolução CS/lfes nº114/2022 preconiza em seu artigo 28 que:

Art. 28 A Pró-Reitoria de Ensino proporá ações de formação continuada aos profissionais ligados diretamente à área do ensino direcionada aos fundamentos pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica, assumindo os princípios da formação humana integral, com o objetivo de promover o aprimoramento profissional, de forma permanente e vinculada ao planejamento institucional.

§ 1º As ações de formação continuada, previstas no caput do artigo, deverão traçar estratégias de formação permanente, principalmente com foco na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, na formação integral dos discentes, nas metodologias educacionais, nas práticas pedagógicas inclusivas, na formação de professores, na gestão educacional, nos saberes e fazeres, entre outras temáticas pertinentes ao previsto neste documento.

§ 2º A instituição deverá garantir condições de tempo e espaço pedagógicos, preferencialmente, de um turno semanal comum a todos os servidores ligados diretamente ao ensino em cada campus e, sempre que possível, intercampi, para:

- a) reuniões/formações necessárias para elaboração, implantação, implementação, acompanhamento e efetivação do currículo integrado;
- b) realização do planejamento integrado entre os componentes curriculares em regime de colaboração com a Gestão Pedagógica, a Gestão de Ensino, as coordenações de cursos, setores e Núcleos temáticos afins, tais como Biblioteca, CAM, NEABI, NAPNE, NTE, Nepsens, NAC, NEA, dentre outros, conforme a temática do planejamento.
- c) formação continuada dos servidores, em serviço, com propósito de favorecer a apropriação dos princípios que fundamentam as teorias e as práticas inerentes ao currículo integrado (IFES, 2022d).

Posto isso, seguimos na perspectiva de que o Ifes está com o olhar que favorece a formação continuada de servidores, contudo é pertinente destacar a fundamental contribuição das demais Pró-Reitorias, especificamente a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) nas discussões do planejamento das temáticas de formação, a fim de equilibrar o tripé

de atuação institucional, reverberando na redução da supremacia existente do ensino tradicional em detrimento dos outros princípios educativos.

Apesar de a temática formação de servidores não ser objeto deste estudo, mas impactar diretamente na execução deste Projeto de Intervenção³⁰, sugerimos que, em um movimento contínuo, o setor de extensão do campus possa organizar momentos de formação conceitual e processual da extensão, trocas de experiências do que é vivenciado no campus e/ou no Ifes, estudos de caso, dentre outras perspectivas.

Como apresentado no tópico metodologia, o Ifes campus Nova Venécia iniciou suas atividades em 2008 e é localizado em uma cidade no interior do estado do Espírito Santo, posto isso, ao apontarem características do lócus da pesquisa (11%), os participantes apresentaram pontos relevantes, como a dificuldade de interação com a comunidade, que ainda não existe um diálogo natural precisando “forçar” este movimento. Em consequência disso, apresentou-se, com 18% de frequência nas narrativas, a necessidade de se ter estrutura extensionista.

O Ifes campus Nova Venécia tem a Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (DPPGE) como setor administrativo responsável pelas ações de pesquisa, pós-graduação e extensão. Até 2018 o diretor, responsável pela DPPGE, atuava com uma equipe de dois técnicos administrativos e, quando disponível, um estagiário. No ano de 2018 foi instituída a Coordenadoria Geral de Extensão (CGEx)³¹ do campus, que atua juntamente com o diretor da DPPGE e, neste contexto foi que eu atuei como responsável pela CGEx³², juntamente com um técnico administrativo e, por um tempo, um estagiário.

“A própria extensão ela vem a contribuir com o professor, mas, para isso é preciso ter um setor estruturado, como coordenador, que vai buscando as pontes com a comunidade e as coordenadorias dos cursos” (R2P4, 2022). Corroborando com isso, é importante compreender que a CGEx atua de maneira a ampliar as relações entre escola, comunidade e setor produtivo e, juntamente com a DPPGE,

³⁰ Ainda, destacamos que nesta turma de mestrado na qual realizo esta pesquisa há outro discente realizando um estudo sobre formação docente no contexto do Ifes campus Nova Venécia, que poderá contribuir para a implementação desta intervenção.

³¹ Ressalta-se que a CGEx do Ifes campus Nova Venécia também é responsável pela Coordenadoria de Relações Institucionais e Extensão Comunitária (REC).

³² Além de docente, atuei como responsável pela CGEx, até maio de 2021, através da designação feita pela portaria nº 051 de 20/02/2018.

consegue desenvolver ações em conjunto da comunidade. De acordo com os boletins informativos da DPPGE do Ifes campus Nova Venécia, nos últimos cinco anos tivemos resultados exitosos quanto ao fortalecimento da extensão, conforme apresentado no quadro 6.

Quadro 6: Resultados e ações da DPPGE em prol do fortalecimento da extensão do Ifes campus Nova Venécia

Ano³³	Nº de Ações institucionalizadas	Resultados registrados
2018	13 ações	<ul style="list-style-type: none"> - Lançou o primeiro edital interno de apoio a extensão com recursos do campus, disponibilizando bolsas de iniciação a extensão; - Teve 01 trabalho de extensão apresentado na II Jornada de Integração do Ifes;
2019	18 ações	<ul style="list-style-type: none"> - lançou o primeiro edital de chamada pública do Campus Nova Venécia que teve por objetivo identificar empresas interessadas em realizar ações de ensino, pesquisa e/ou extensão com o Ifes – Campus Nova Venécia, nos termos da Lei nº 10.973/2004; - realizou visitas <i>in company</i> para divulgar este edital, obtendo várias manifestações de interesse de parceria; - Organizou uma palestra informativa, juntamente com a Federação das Empresas Juniores do Espírito Santo, para os alunos do campus, no intuito de motivar os estudantes a constituírem sua própria empresa Junior; - Teve 02 trabalhos de extensão apresentados na II Jornada de Integração do Ifes;
2020	16 ações (devido ao período pandêmico, apenas 10 ações foram desenvolvidas)	<ul style="list-style-type: none"> - lançou o edital de chamada pública do Campus Nova Venécia; - Dentre as ações de extensão, duas ações puderam contribuir no enfrentamento dos desafios postos pela pandemia; - Incentivo e apoio ao protagonismo estudantil na instituição da primeira Empresa Júnior do campus Nova Venécia, sendo esta a “Everest Júnior – consultoria e projetos”
2021	13 ações	<ul style="list-style-type: none"> - lançou o edital de chamada pública do Campus Nova Venécia; - Lançou o edital interno de apoio a extensão com recursos do campus, disponibilizando bolsas de iniciação a extensão; - Designou a Comissão de Inovação Tecnológica e Empreendedorismo do Ifes Campus Nova Venécia.

Fonte: Autora (2023).

³³ Anterior ao ano de 2018, não encontrei dados disponíveis na página do campus, por isso os dados apresentados são a partir de tal data, extraídos dos boletins informativos da DPPGE do Ifes campus Nova Venécia (Disponível em <https://novavenecia.ifes.edu.br/diretoria-de-pesquisa-pos-graduacao-e-extensao>).

Observando o quadro acima, nota-se uma evolução nos números de ações institucionalizadas se comparados os anos de 2018 para 2019. O ano de 2020 teve o impacto da pandemia do vírus Sars Cov (Covid 19), quando teve as atividades presenciais suspensas, ainda refletindo nos resultados do ano de 2021.

Para uma atuação profissional satisfatória, é fundamental o apoio da gestão, e no ambiente escolar não é diferente, como exposto em tópicos anteriores, e este quadro contribui para percebermos que ações realizadas pela DPPGE tiveram resultados profícuos, como relata R1P2 (2022):

Eu acho que eu comecei a fazer extensão só a partir daí (quando a DPPGE do campus visitou instituições apresentando o edital de parcerias). Porque eu acreditava que existia a demanda e eu tinha vontade, mas a partir do momento que esses termos de parcerias surgiram, das prefeituras, a gente conseguiu criar esses laços (R1P2, 2022).

Portanto, o servidor imerso em suas atividades pedagógicas-administrativas tem dificuldade em identificar as possibilidades que a comunidade nos apresenta, assim, em um movimento participativo e colaborativo, esta ponte pode ser (des)construída por diversas mãos.

Ainda quanto à estrutura extensionista, é importante ressaltar narrativas que apresentam falhas na comunicação interna, onde há várias ações extensionistas acontecendo, mas que não são de conhecimento da própria comunidade acadêmica.

A gente não sabe o que é que está acontecendo! (conversas simultâneas) Eu acho que a extensão repete tudo o que acontece aqui, é uma dificuldade de visualizar o trabalho do outro, trabalho institucional, seja na pesquisa, na extensão e no ensino (R3P4, 2022).

Apesar de a DPPGE organizar boletins informativos anuais, a fim de divulgar suas ações e resultados, ainda é pouco visível, podendo identificar uma ausência de fluxo de comunicação, mas também percebe-se a falta de uma cultura, por parte dos servidores, de se envolverem com informações que não estão vinculadas, diretamente, à sua área de atuação na instituição.

Nesse sentido, identifica-se que uma estratégia institucional que possa contribuir para que as ações se tornem mais visíveis é oportunizar momentos de conversas entre os servidores, a fim de propiciar trocas de experiências e/ou, ainda, estimular ações colaborativas. Mais uma vez, retomamos a temática da formação docente, nos aproveitando do ensinamento de Freire (2021) quanto à “extensão educativa”, que pode ser replicada em nosso próprio espaço de aprendizagem:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso 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 (FREIRE, 2021, p. 25).

Contudo, é preciso ter planejamento para que o direito de carga horária (6%) para capacitação seja concedido, sendo a capacitação não descrita nas atividades docentes para atribuição de carga horária, conforme apresentado na Resolução Ifes/CS nº 103/2022:

Art. 2º. A carga horária dos docentes do Ifes deverá ser distribuída entre as seguintes atividades:

I – Ensino;

II – Pesquisa;

III – Extensão;

IV – Gestão; e

V – Representação institucional (IFES, 2022a).

Nota-se que não há menção, nesse artigo, à capacitação, contudo a própria resolução prevê possibilidades de o docente se capacitar, desde que estejam previstas em um plano de ação da coordenadoria de lotação do servidor, além da aprovação por uma comissão. Para isso, o docente precisa ter ciência das atividades a serem desenvolvidas previamente: “§4º O pedido de flexibilização deverá ser solicitado à coordenadoria e aprovado pela comissão estabelecida pelo §4º do Art. 26 quando da elaboração do plano de ação” (IFES, 2022a).

E, de acordo com o artigo 26, parágrafo 4º, da resolução Ifes/CS nº103/2022, é preciso:

Art. 26 Cada unidade deverá elaborar um ou mais Planos de Ação, dentro de suas competências e capacidade de atendimento, contemplando todas as demandas planejadas de atividades docentes para o semestre letivo seguinte.

§ 4º Os Planos de Ação da unidade deverão ser elaborados pelas coordenadorias e aprovados por uma comissão formada pelas diretorias de ensino, de pesquisa, pós-graduação e extensão (ou órgãos equivalentes da unidade), bem como das coordenações de curso, de área, de pesquisa e de extensão, **para garantia dos provimentos obrigatórios de carga horária e do atendimento ao interesse institucional, resguardando o adequado dimensionamento das atividades docentes elencadas para manutenção da qualidade das ações institucionais** (IFES, 2022a, grifo da autora).

Portanto, compreendemos que é possível acontecer a formação docente dentro de sua carga horária de trabalho, mas exige um planejamento prévio. Nesse

contexto de planejamento, os participantes também apontaram a necessidade de carga horária para planejamento de ações de extensão, afinal para que um projeto possa acontecer, de qualquer natureza, é preciso planejamento. E, quando se fala de ações extensionistas, para que, de fato, seja uma ação de extensão, mencionamos que precisa de diálogo, e este diálogo requer tempo, disponibilidade de deslocamento, dentre outros, como aponta R3P4 (2022):

por vezes, essa aproximação com a comunidade, como foi o caso com a (instituição parceira), foi tudo na boa vontade, não estava acontecendo a extensão ainda, eram horas de reuniões, horas de elaboração do projeto para chegar lá. Você não pode ir lá conversar sem o negócio estruturado e sem um tempo antes para dialogar. Então, o projeto de extensão ele começa depois que você vem com a demanda (R3P4, 2022).

Percebe-se que a solução para a formação docente e tempo para dialogar e estruturar uma ação de extensão está no planejamento! Neste ponto é que compreendemos que com o conhecimento aprofundado acerca da extensão, o proponente estará consciente das etapas necessárias e poderá contemplar no cronograma da ação extensionista o planejamento, desenvolvimento, conclusão e, até mesmo, publicação de artigos. Desta forma, a formação continuada docente precisará estar articulada com toda a gestão escolar, constando no Plano de ação da unidade institucional, no caso o Ifes campus Nova Venécia.

Mediante os problemas estruturais expostos, apresentados na tabela 5 em 18% das falas, conclui-se que para que a extensão seja vinculada ao currículo oficial, aqui compreendendo estar incluída no PPC como requisito obrigatório na jornada estudantil, é preciso traçar estratégias que minimizem os impactos estruturais para os docentes e discentes. Até aqui, foi abordada a perspectiva dos desafios dos servidores, mais profundamente, dos docentes, mas é relevante apontar fatores no contexto do estudante.

No panorama atual, o Ifes campus Nova Venécia oferta diversas ações de extensão, contudo para que o estudante possa participar protagonizando dessas ações é preciso ter um currículo que contemple espaço e tempo de qualidade, assim pensando em uma jornada estudantil com contentamento. E como pensar um contentamento deste sujeito, se atualmente os PPCs contemplam uma formação técnica integrada ao ensino médio em quatro anos, com uma média de 13 componentes curriculares por ano? Neste contexto, o aluno se vê na condição de

estabelecer prioridades, optando por participar de aulas conteudistas, por exemplo, para ser aprovado no ano letivo.

Porque no funcionamento atual, no nosso campus, o nosso estudante tem currículo com, pelo menos, 13 disciplinas e que no contraturno, ele tem recuperação e outras atividades para estudar. Então, quando você tem um projeto, que o estudante precisa vir no contraturno para participar, porque ele é um projeto não curricularizado, essa adesão às vezes é baixa, ou ela fica restrita a quem pode pagar para vir e, que ao longo do tempo fica suscetível a ir diminuindo a quantidade (R1P1, 2022).

Uma possibilidade para minimizar o impacto dessa sobrecarga é possibilitar que o discente participe de projetos, seria ampliar a carga horária diária do estudante na instituição, mas o Ifes *campus* Nova Venécia recebe alunos do município em que está inserido e das cidades vizinhas, além de ser distante do centro comercial, exigindo pensar também em condições alimentícias e logística destes alunos. Desta forma, é preciso considerar a sua condição social e financeira.

Apesar de o Ifes atuar na Educação Básica, Técnica e tecnologia, esta modalidade é considerada educação profissional de nível médio, sendo assim, não se enquadrando como educação básica universal, e, por consequência legal, não há recurso financeiro específico para alimentação dos estudantes. A Lei nº 11.892/2008, art. 1º, preconiza:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; (...)

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008).

A Constituição Federal prevê, no art. 207, que "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial" (BRASIL, 1988). Vale destacar que: "Art. 2º 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).

Ainda, a Lei 11.947/2009 apresenta em seu artigo 3º que "a alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado e será

promovida e incentivada com vistas no atendimento das diretrizes estabelecidas nesta Lei” (BRASIL, 2009). Contudo, é importante compreendermos a diferença entre educação básica e educação profissionalizante apresentada pela LDB/1996:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Já a educação profissional técnica de nível médio é apresentada como:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996).

Como há a possibilidade de o estudante ingressar na EPT, bem como no ensino médio na educação básica, é compreendido por órgãos judiciais que não é obrigação do Ifes contemplar recursos para que todos os estudantes tenham direito a recursos financeiros que auxiliem no custo com a alimentação no ambiente escolar. Contudo, pode tal problemática ser solucionada com o recurso que é recebido pelo Ifes, ou seja, retirar de outras áreas para esta finalidade ou, como está atualmente, minimizada pela Política de assistência estudantil e, neste caso, não sendo todos os estudantes atendidos, pois há critérios estabelecidos através de um edital, pois o recurso é limitado. Ressalta-se que apontaram-se questões quanto à alimentação, mas há ainda o transporte que acaba se enquadrando na mesma fundamentação. Percebe-se que fica a critério da gestão do Ifes, juntamente com recurso orçamentário disponível, assistir os alunos com alimentação e transporte, mas no cenário de corte (ou contingenciamento) de verbas recorrente que as universidades e os IFs estão vivendo, é uma “missão quase impossível” o Ifes atuar com tal contribuição.

Portanto, ao sugerir a curricularização da extensão, é possível considerar o ensino na modalidade integral, ampliando o tempo do estudante na instituição, uma

vez que há campi do Ifes que atuam nesta modalidade, mas exigirá um planejamento orçamentário para proporcionar garantias de auxílio para todos os estudantes quanto ao transporte e alimentação.

Vale destacar que, apesar de atualmente os cursos no Ifes campus Nova Venécia não serem registrados na modalidade integral, muitos estudantes acabam permanecendo na instituição em seu contraturno, afinal são ofertadas aulas de recuperação, momentos de tira dúvidas com professor fora do horário regular, além de atividades como de extensão, pesquisa e atividades complementares ao ensino. Porém, volto a reforçar que os participantes dessas atividades não se limitam apenas aos que têm interesse, mas aos que têm condições sociais e financeiras para permanecer. Observe a fala de R2P2 (2022):

Eu vejo que um aluno de Ifes aqui ele é, praticamente, um aluno de tempo integral, se ele for dar conta, satisfatoriamente, da carga de coisas que ele tem para fazer de tudo, que aqui oferece, ele vai ficar aqui o dia inteiro. Mas, todas essas dificuldades acabam que contribuem com a formação dele, o menino acaba desde o início, a aprender a gerenciar o tempo, para gerenciar as responsabilidades, o conceito de solidariedade (R2P2, 2022).

Contrariando R2P2, compreendo que não podemos nos limitar a oferecer tais possibilidades norteadas em sacrifícios, é preciso pensar no bem-estar do estudante, fomentando condições para que ele possa aprender a gerenciar o tempo com condições favoráveis para isso. Desta forma, é preciso estruturar uma política estudantil que favoreça a todos os estudantes condições de permanência e êxito, caso contrário não ofertaremos uma formação equânime, como Pacheco (2020) endossa ao apontar a democratização do acesso e cuidados com o êxito estudantil sendo um dos desafios dos IFs.

Diante do exposto, sugerimos que a matriz curricular, na reformulação do PPC, possa contemplar espaço e tempo, dentro do turno de cada estudante para que ele possa participar de atividades como a extensão. No entanto, sabe-se que requer muito diálogo entre os servidores, pois isso poderá acarretar a redução de carga horária de algumas áreas de conhecimento, onde a formação geral já está impactada com a reforma do novo ensino Médio³⁴.

³⁴ Para maior esclarecimento ler MOURA, Dante Henrique. BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Periódico Trabalho Necessário**. v. 9, n. 39. maio-ag. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479/29251>.

Apesar dos desafios elencados pelos participantes, foi unânime a opinião favorável para que ocorra a curricularização da extensão e que esta pode contribuir para uma formação *omnilateral*, apesar de aparecer com 13% de frequência das falas, todos sinalizaram que concordam, e apresentaram que é uma alternativa viável para o ensino médio integrado do campus, e inclusive apontaram falas (2%) de que tiveram experiências exitosas com esse público. Somado a isso, apontaram que é preciso solucionar os problemas estruturais para, posteriormente ou simultaneamente, tornar a curricularização da extensão na EPT de nível médio viável, conforme a tabela 6.

Tabela 6: Opinião acerca da curricularização da extensão

Subcategorias	Nº	% frequência
Problemas Estruturais	13	28%
Necessidade de formação dos servidores	9	19%
Contribuição para formação <i>omnilateral</i>	6	13%
Protagonismo estudantil	4	9%
Ausência de institucionalização de ações já existentes	3	6%
Contribuição dos Núcleos	3	6%
Supremacia do ensino tradicional	3	6%
Experiência na graduação	2	4%
Viável	2	4%
Possibilidade de uma formação equânime	1	2%
Experiência com ensino médio	1	2%
TOTAL	47	100%

Fonte: Autora (2023).

Nota-se que, novamente, os partícipes apontam a necessidade de pensar nos problemas estruturais (28%) e formação dos servidores (19%), sendo subcategorias discutidas anteriormente.

Ao trazermos a extensão como elemento formativo do estudante, vimos a perspectiva de ele atuar na equipe executora, orientado por um docente, favorecendo, assim, o protagonismo estudantil (9%) que, de acordo com a orientação normativa Ifes/CAEX nº1/2020, pode ser demonstrada por:

- a) participação dos estudantes dos cursos regulares do Ifes como membros das equipes executoras das ações de extensão propostas.
- b) atividades a serem desempenhadas por estudantes de cursos regulares ou de extensão na condição de protagonistas, sob orientação (IFES, 2020).

Ao pautar a formação *omnilateral* como condição para que o discente possa atuar no mundo do trabalho ou na vida de maneira consciente e crítica, identificamos sua atuação em todo o processo de planejamento, elaboração, execução e avaliação de uma ação de extensão. Desta forma, ele terá condições de trabalhar em equipe, aprender atividades básicas de gestão de projeto e, com responsabilidades atribuídas a ele, poderá, ainda, ampliar a sua compreensão quanto à importância de seu posicionamento consciente e crítico em suas atividades.

Mediante as narrativas dos participantes e observações com a vivência no lócus da pesquisa, percebe-se que há diversas atividades realizadas que podem potencializar a extensão no currículo, dentre essas há ações extensionistas que ocorrem sem institucionalização (6%). Sendo assim, identificou-se que a extensão já ocorre com a participação de aluno do ensino médio e, que por vezes, por falta de espaço e tempo do docente para planejar e institucionalizar, acabam sendo desconhecidas pela instituição. Ainda neste aspecto, é importante destacar que a atuação do ensino médio nas ações de extensão, também, ocorre nas atividades vinculadas à graduação. O Ifes campus Nova Venécia contempla nos PPCs dos cursos superiores a extensão curricularizada, apontado por 4%, o que nos possibilita aprender com as experiências vivenciadas por estes e, que R1P2 (2022) apresenta com muita satisfação:

E é muito prazeroso eu acho que a maior satisfação profissional que eu tive aqui em 10 anos, foi há duas semanas numa formação de professores na extensão! Foi revigorante, de uma certa forma e porque você começa a ver sentido em sua prática. Estar há dez anos dando aula, formando professor e, aí são esses professores que você está vendo agora onde eles estão, que eles estão buscando a instituição também, novamente. Então, eles estão atuando na escola, e a escola tem uma demanda, ele tem uma demanda de lá, eles trazem até aqui. Então, você criou uma conexão com o egresso. Ao mesmo tempo os alunos estão aqui agora, estão envolvidos no projeto extensão e, as possibilidades deles de inserção é porque eles estão colocando em prática. A gente recebe, por exemplo, escolas para visitas a gente desenvolve oficinas e eles (alunos da graduação) estão se exercitando na prática da docência e de uma forma diferenciada, que não só conteudista, de uma certa forma. E, outros profissionais estão vendo, então quando a gente recebe as escolas, como algumas que são escolas privadas, elas já falam, já comentam, do potencial desses estudantes, dessas possibilidades e da dificuldade de encontrar profissionais assim para atuarem na escola deles. Então, é um ciclo que vai se fechando mesmo, você vai ter uma conexão com quem já passou por dentro da instituição e começa a trazer essas demandas de fora também e, ao mesmo

tempo você vai apresentando para os outros, nossos alunos agora, o que eles podem encontrar lá fora, as potencialidades. É bem interessante (R1P2, 2022).

Nesse contexto, percebemos que o estudante, tanto da graduação quanto do ensino médio, pode ampliar suas oportunidades de trabalho, vivenciando experiências com pessoas de contexto social e profissional externos ao Ifes, e aprendendo uns com os outros. Além disso, nota-se um amadurecimento e um estreitamento da relação entre o Ifes e a comunidade.

Portanto, em virtude dos fatos mencionados, compreende-se que a extensão curricularizada na EPT de nível médio é um caminho possível, os docentes participantes da pesquisa apontaram ser favoráveis e compreendem o quão importante é a extensão na formação dos estudantes, contudo não é o fato de inserirmos um texto no PPC apenas, é preciso traçar estratégias para que a extensão possa, efetivamente, ser oportunizada a todos os estudantes.

3.2.1 Estratégias para a curricularização da extensão na EPT de nível médio: aspectos preliminares da proposta interventiva

Partindo de uma pesquisa colaborativa, a proposta interventiva a ser elaborada também segue o pressuposto da colaboração a partir das narrativas realizadas nas rodas de conversas, além da vivência e observações feitas pela pesquisadora.

A proposta interventiva levará em consideração os desafios apresentados pelos participantes, que coadunam com os desafios da extensão alinhados à dialogicidade com a comunidade e à reconfiguração curricular apresentadas por Imperatore e Pedde (2015):

- 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; PEDDE, 2015, p. 8).

Mediante os desafios apresentados desde o tópico anterior deste estudo, percebe-se que incluir a extensão no currículo de um curso exige a preparação do ambiente institucional em todas as suas dimensões. Importante demarcar que a indissociabilidade é posta como uma obrigatoriedade no Ifes desde a sua criação, por este motivo os PPCs vigentes dos cursos técnicos do Ifes campus Nova Venécia contemplam a extensão no decorrer do corpo textual dos referidos documentos, mas de forma tímida apresentam a possibilidade de a participação em ações extensionistas poder ser considerada como carga horária de estágio.

Monitorias em componentes curriculares técnicos, participação em projetos de extensão e pesquisa da área técnica sob coordenação de profissionais de Engenharia Civil, Arquitetura e áreas afins poderão ser computados como carga horária de estágio, desde que aprovadas pela Coordenadoria de Edificações e o professor orientador e atendidos os procedimentos de finalização do estágio (IFES, 2014, p. 38).

Nota-se que a extensão e a pesquisa se limitam a ser carga horária de estágio, mas por que não ser registrada no currículo do estudante carga horária de extensão? Por que o estudante não pode contemplar em seu histórico escolar a sua atuação em equipes executoras de projetos que favorecem para o fortalecimento da instituição e da sociedade, além do registro da sua experiência? Desta forma, esta pesquisa almeja propor estratégias pedagógicas para que a extensão, efetivamente, tenha espaço garantido nos PPCs, não apenas nas “entrelinhas”, favorecendo a oportunidade de todos os estudantes participarem em ações de extensão. Corroborando esta proposta, a Resolução CS/Ifes nº 111/2022, que estabelece critérios para reformulação de PPC no Ifes, ao apresentar a estrutura obrigatória para todos os Projeto Pedagógicos de Curso do Ifes, exige um tópico específico para “Ações e Pesquisa e Extensão Vinculadas ao Curso”, enquanto a IN CS/IFES nº12/2022, anexo da referida resolução, traz a explicação do que se refere a este tópico, sendo ele:

Atividades Acadêmico-científico-culturais: Devem ser abordados temas transversais como sustentabilidade, diversidade, direitos humanos, entre outros, e de acordo com as diretrizes.

Iniciação Científica: (Descrever como ocorrerá o desenvolvimento da pesquisa no curso).

Extensão: (Descrever como ocorrerá o desenvolvimento da extensão no curso). Indicar quais projetos são/serão desenvolvidos no campus e como estes dialogam com a organização curricular em prol da formação pretendida. Considerar as resoluções nº 03 de 23 de maio de 2005 (CEPE), nº 53 de 05 de agosto de 2016 (Conselho Superior) ou instrumentos que venham substituí-los.

É necessário que os projetos integradores, de pesquisa e de extensão contemplem as pessoas com necessidades específicas, seja possibilitando a plena participação destes sujeitos, seja enquanto público-alvo, no desenvolvimento de tecnologias assistivas, conforme Lei nº 13.146/2015 (IFES, 2022c, p. 15).

Essa Instrução Normativa deixa claro que passou a ser obrigatória a descrição detalhada de como a extensão estará vinculada ao currículo. Na busca por algumas respostas, como último eixo das rodas de conversas, após os participantes apresentarem suas opiniões sobre a curricularização da extensão na EPT de nível médio e exporem suas percepções de que a extensão pode contribuir para uma formação *omnilateral* e cidadã, foi questionado quais estratégias eles identificavam para que a extensão, de fato, estivesse vinculada ao currículo oficial dos estudantes do nível médio, conforme tabela 7.

Tabela 7: Estratégias de Curricularização da extensão

Subcategorias	Nº	% frequência
Créditos curriculares	10	23%
Disciplinas extensionistas	10	23%
Optativo por afinidade	8	19%
Curso integral	5	12%
Ações de extensão contínuas	3	7%
Ações vinculadas aos núcleos	3	7%
Garantia de espaçotempo	3	7%
Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão	1	2%
TOTAL	43	100%

Fonte: Autora (2023).

Percebe-se que há prevalência entre duas estratégias, sendo elas por créditos curriculares (23%) e disciplinas extensionistas (23%), mas para começarmos a dialogar sobre essas estratégias, precisamos compreender as estratégias realizadas hoje nas Instituições de Ensino Superior. Neste aspecto, Neves Júnior e Maissiat (2021) realizaram um estudo acerca da creditação da extensão nos cursos de graduação, apontando suas vantagens e desvantagens, conforme quadro 7.

Quadro 7: Análise das possibilidades de creditação da extensão no currículo de cursos superiores

Possibilidades de creditação	Vantagens	Desvantagens
Criação de nova disciplina no currículo	- garantia de carga horária em decorrência de sua obrigatoriedade; - os discentes teriam de cursá-las e haveria docentes designados.	- responsabilização definitiva de um grupo de professores pela “oferta de extensão” da Unidade.
Vinculação da extensão a uma disciplina já existente	- Ajuste da extensão a uma matriz curricular com componentes existentes, que tenham um caráter extensionista, ou seja, a facilidade de permanecer com a matriz curricular proposta pelo curso.	- é preciso maior cautela no planejamento do componente curricular e seu alinhamento com o plano de extensão da unidade de ensino. - o docente responsável, responsável pelo componente curricular, precisa ter carga horária disponível para acompanhar a turma nas aulas regulares e nas atividades externas.
Vinculação do currículo a um programa de extensão institucional	- Contribuição na estruturação da extensão da unidade de ensino, de maneira organizada e periódica; - Ampliação na dialogicidade entre a comunidade acadêmica e a sociedade.	- Necessidade de oferta periódica de ações de extensão; - Ausência de uma pessoa responsável, de maneira oficial, pela organização e estruturação do programa, ficando à deriva nessas ofertas periódicas.

Fonte: Neves Júnior e Maissiat (2021, apud DELEVADOVE, 2021, p. 7).

Ainda, Neves Júnior e Maissiat (2021) ressaltam que para a definição da forma de creditação da extensão, é preciso analisar o cenário de cada instituição, bem como sua relação com a sociedade. No contexto do Ifes campus Nova Venécia, nos cursos de graduação não há uma padronização, cada curso definiu sua forma de creditação, alinhando-se ao perfil do curso e análise do colegiado (DELEVADOVE, 2021).

A resolução CNE/CEB nº 7/2018 dispõe que:

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos **cursos de graduação, na forma de componentes curriculares** para os

cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios (IFES, 2018, grifo nosso).

Considerando o âmbito do Ifes, além da compreensão de a extensão se apresentar como uma atividade a ser integrada à matriz curricular de maneira interdisciplinar (IFES, 2019a), a resolução Ifes/CS nº 38/2021, ao estabelecer as diretrizes da curricularização da extensão no Ifes, apresentou a possibilidade de esta prática ser ampliada para os cursos de nível médio.

Ainda, a referida resolução, seguindo as diretrizes nacionais, também determina que:

Art. 8º. Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação do Ifes deverão garantir que o limite mínimo de 10% (dez por cento) da carga horária total do curso para atividades curriculares de extensão seja atendido com **componentes curriculares obrigatórios** (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Nesse aspecto, traremos reflexões sobre duas questões: o limite mínimo de 10% da carga horária do curso e a necessidade de se apresentar como componentes curriculares obrigatórios.

Preliminarmente, destacamos que Imperatore e Pedde (2015) apresentam críticas quanto à limitação dos 10% da carga horária do curso, bem como a forma verticalizada que foi imposta à curricularização da extensão nos cursos de graduação. Serva (2020) endossa a crítica da autora ao afirmar que

[...] o referido percentual deve ser adotado como patamar mínimo e mero referencial, não impedindo que no caso de algumas universidades e cursos esse percentual seja amplamente superado, com a alocação de atividades extensionistas na maior parte dos créditos da matriz curricular (SERVA, 2020, p. 169).

Portanto, o percentual apresentado como 10% é o mínimo exigido, e não há impedimento de ampliar tal carga horária, se assim identificar necessário. Destacamos tal ponto de reflexão, pois em momento de discussão no lócus da pesquisa o percentual apresentado foi entendido como fixo e rígido, não se permitindo alterar.

Nos apontamentos de Serva (2020), o problema de ratear os 10% de atividades de extensão na matriz curricular até atende as diretrizes, mas

impossibilita o cumprimento dos objetivos centrais da proposta, que é a atuação da instituição de ensino norteada na integração com a sociedade, contribuindo na produção do conhecimento “pluriversitário”³⁵ para retroalimentar o ensino e a pesquisa.

Apesar de corroborar com as autoras de que a carga horária pode ser ampliada, percebemos a necessidade de se limitar um mínimo a ser registrado no histórico escolar do estudante.

Como segundo ponto de reflexão, trazemos a necessidade de se apresentarem como componentes curriculares obrigatórios. As diretrizes da curricularização da extensão, tanto no âmbito nacional quanto institucional, nos apontam o caminho da extensão ser curricularizada na forma de componente curricular, também apresentada como estratégia pelos participantes da pesquisa (23%).

Art. 7º. A carga horária destinada às atividades de extensão serão distribuídas nas matrizes curriculares dos projetos pedagógicos de cursos de graduação do Ifes como:

I - componentes curriculares específicos de extensão; e/ou

II - componentes curriculares híbridos.

§1º Os componentes curriculares específicos da extensão serão definidos no projeto pedagógico do curso e deverão ter carga horária totalmente dedicada a atividades curriculares de extensão.

§2º Os componentes curriculares híbridos serão definidos no projeto pedagógico do curso e nele, para cada componente curricular híbrido, deverá constar a carga horária destinada às atividades curriculares de extensão (IFES, 2021).

Mais uma vez, reportamo-nos a Sá (2008, p.44), quando apresenta a necessidade de hoje pensarmos em um currículo com “percursos alternativos de formação, considerando seu ritmo e preferência”, é que contrariando as orientações normativas, questionamos o porquê de a extensão no currículo precisar ser na forma de componente curricular e, ainda, os motivos de limitar o protagonismo estudantil, onde não ocorreria uma escolha livre e sim uma camisa de força, fechado a um componente curricular obrigatório.

³⁵ O termo pluriversitário é utilizado por Boaventura de Sousa Santos para se referir às mudanças necessárias na atuação da universidade, exigindo “a transição do conhecimento universitário tradicional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação” (SANTOS, 2011 apud SERVA, 2020, p. 70).

Imperatore e Pedde (2015, p. 7) apresentam como obstáculo da curricularização da extensão a estrutura tradicional curricular, identificando como “armadilha do currículo, da disciplinaridade, da compartimentalização que ameaçam a lógica extensionista, seu sentido epistemológico, sua essência crítica e interdisciplinar”.

Concordamos que percursos alternativos para a formação do estudante podem potencializar o seu desenvolvimento crítico para tomadas de decisões futuras. Contudo, seguindo as normativas legais, apresentaremos mais de uma estratégia da curricularização da extensão para que seja discutida e definida com a comissão responsável pela reformulação dos PPCs no campus.

No sentido de apresentarmos a primeira estratégia, 23% de frequência das narrativas apontou ser favorável às disciplinas extensionistas ou, como apontado nas legislações, componentes curriculares obrigatórios. Observe a fala de R1P2 (2022):

[...] ele vai ser um percentual de uma disciplina entendem? Nesse percentual, dessa disciplina, a turma toda vai fazer um exercício extensionista a gente vai buscar uma demanda. [...] É o que tem acontecido aí nos cursos superiores já com a curricularização da extensão. A disciplina passou a ter 75 horas, 25% dela extensionista, e aí que a gente vai fazer a extensão. [...] Vão ser projetos disciplinares (R1P2, 2022).

Permito-me fazer um parêntese aqui, quando o participante fala em “projetos disciplinares”, enquanto uma das diretrizes da extensão é a interdisciplinaridade, o que percebemos é uma contradição entre o proposto em documentos institucionais e a prática realizada.

Ainda assim, seguiremos a proposta de apresentar uma possibilidade da curricularização da extensão ser realizada no formato disciplinar. Atualmente, este é o modelo que tem sido adotado pelos cursos de Engenharia Civil e Geografia no Ifes campus Nova Venécia, o que nos fornece relatos de experiências. No decorrer das rodas de conversas houve participantes que apontaram de maneira muito positiva esta estratégia, mas também relatos que nos forçam a uma reflexão para olhar com outras lentes, como relata R2P1 (2022):

[...] seria possível que eu fosse favorável a colocar extensão obrigatório na disciplina, se eu tivesse discutido isso antes, se eu não tivesse caído nisso agora, sendo obrigado a viver isso neste semestre. Só quem vive para sentir! Opa, isso aqui não vai funcionar! A experiência que estou tendo está legal, por uma coincidência de fatores, mas não foi uma coisa pensada não! (R2P1, 2022).

Mediante o exposto e pela minha vivência como pesquisadora-docente e gestora de extensão, considero que para a extensão acontecer como percentual de uma disciplina requer um planejamento prévio do professor que irá atuar, mais ainda, requer um alinhamento e planejamento do colegiado do curso para que seja, de fato, extensão, e que tenha uma continuidade, pois um ano letivo, por vezes, não será o suficiente para planejar, estruturar, desenvolver e concluir uma ação de extensão.

Posto isso, apoiamo-nos nas diretrizes da EPT integrada ao ensino médio do Ifes, que determinam a previsão de Práticas Profissionais Supervisionadas (PPS), podendo estas ser realizadas através de diversas estratégias pedagógicas.

Art. 17 Os PPCs deverão prever a realização de prática profissional supervisionada que possibilite ao discente o contato com o mundo do trabalho e assegure a formação teórico-prática intrínseca ao perfil de formação técnica, por meio da utilização de estratégias educacionais que permitam a **contextualização**, a **flexibilização** e a **interdisciplinaridade**, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensinoaprendizagem.

§ 1º A prática profissional supervisionada pode ser desenvolvida por meio de diferentes recursos de atividades profissionais, projetos de intervenção, experimentos e atividades em ambientes especiais, tais como: laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês, dentre outras.

§ 2º A prática profissional supervisionada poderá acontecer da seguinte forma:

I - **como parte de componente curricular** em aulas práticas, oficinas, laboratórios, bem como estudos sobre atividades profissionais, visitas técnicas, simulações, observações, dentre outras;

II - **atividades de extensão**, de pesquisa e de inovação; e

III - estágio curricular supervisionado não obrigatório como forma de oportunizar aos discentes a possibilidade de contato com o mundo do trabalho (IFES, 2022d, grifos nossos).

Nesse contexto, compreende-se que a extensão pode ser associada à prática profissional supervisionada, contudo o texto apresenta a obrigatoriedade de estar previsto no PPC, mas não deixa explícitas as condições que os estudantes terão para participar da extensão durante seu percurso no Ifes. Neste aspecto é que defendemos uma proposta que possibilite que todos tenham condições para atuar ativamente em ações extensionistas, encontramos, ainda na referida diretriz, outra inovação para o EMI, as Práticas Profissionais Integradas (PPI):

Art. 18 Deverá estar previsto na organização curricular dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Ifes, a Prática Profissional Integrada (Prática Profissional Integrada).

§ 1º A Prática Profissional Integrada tem por finalidade ampliar a articulação e a integração dos conhecimentos da formação geral e da formação profissional, permitindo a flexibilização curricular e o diálogo entre as áreas de formação, dinamizando o processo formativo, a partir de uma perspectiva socioambiental (IFES, 2022d).

Considerando que a PPI será obrigatória na organização curricular, compreendemos ser um caminho viável para que a extensão e a pesquisa possam se fortalecer no currículo, contemplando alguns aspectos mencionados anteriormente, como a interdisciplinaridade, o contato com o mundo do trabalho, integração entre formação geral e formação profissional etc. A Resolução CS/Ifes nº114/2022 determina em seu artigo 18 a carga horária para tal proposta:

§ 2º Os Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio devem destinar, no mínimo, 6% da carga horária de cada componente curricular envolvido para a Prática Profissional Integrada (Prática Profissional Integrada), a ser desenvolvida ao longo do período, a fim de promover o contato real e/ou simulado com a prática profissional pretendida pela habilitação específica, articulando, durante todo o percurso formativo, a politecnia, a formação integral e omnilateral, a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular (IFES, 2022d).

Nesse contexto, retomando as reflexões sobre a carga horária, o trecho acima menciona o mínimo de 6% do componente curricular, mas não apresenta oposição em ampliar esse percentual. Identificamos ainda que é proposto que a PPI seja desenvolvida na área de habilitação pretendida, contudo defendemos neste trabalho uma proposta pedagógica que contemple a formação integral, como o mesmo texto apresenta, então não concordamos em deixar como única alternativa a PPI ser apresentada somente na área de habilitação técnica, enquanto poderia contribuir com a comunidade em diversas atividades, tais como ações sociais, de empreendedorismo etc.

Ainda, a referida resolução explicita, no artigo 18, que:

§ 4º Poderá ocorrer mais de uma Prática Profissional Integrada por período letivo.

§ 6º A Prática Profissional Integrada será organizada de forma semestral ou anual, conforme PPC, envolvendo uma ou mais séries e turmas, efetivando a integração vertical no processo formativo e ampliando, a cada etapa, a quantidade de componentes curriculares envolvidos na Prática Profissional Integrada (IFES, 2022d).

Nesse sentido, no parágrafo 4º, percebe-se uma abertura para que se possa apresentar um currículo mais flexível e que o estudante possa realizar suas escolhas. A partir de ofertas de mais de uma PPI por período, o estudante, com conhecimento prévio das ofertas, terá condições de tomar suas próprias decisões quanto ao seu percurso formativo.

Portanto, torna-se evidente que a proposição da curricularização da extensão através da PPI tem fundamentos legais e que, dentro do âmbito Ifes, já deverá ser contemplada com a reformulação dos PPCs. Neste sentido, infere-se que a estratégia da extensão como disciplina curricular poderá acontecer por meio de percentuais de disciplinas que, de maneira integrada, elaborarão projetos de extensão para serem desenvolvidos com as turmas.

Contudo, é preciso organizar a extensão sistematicamente, dentro do contexto do Ifes, para que as ações tenham fluxo contínuo e garantia de continuidade, referida por 7% nesta categoria. Para isso, a coordenadoria Geral de extensão (CGEx) precisará estar ativa, contribuindo para o diálogo entre a sociedade e a comunidade acadêmica, além disso consideramos importante que as ações de extensão estejam organizadas na modalidade programa para que, como um guarda-chuva temático, possam abarcar as demais ações extensionistas.

Salientamos que a escolha de um programa de extensão se dá pela amplitude que tal modalidade nos permite. O programa de extensão não tem tempo determinado de término, e outras ações podem ser inclusas. Segundo a orientação normativa CAEX/IFES 01/2020, as ações que podem integrar um programa de extensão são: eventos, cursos, projeto e prestação de serviços. Essa possibilidade, de outras modalidades de ações, nos permite pensar aproximações de servidores que tenham interesse ou que atuam nessa perspectiva de contribuir com o estudante na formação *omnilateral*.

De acordo com a Política Nacional da extensão (2012), a extensão universitária precisa estar pautada em três eixos integradores, sendo eles: áreas temáticas, território e grupos populacionais. Quanto às áreas temáticas, são Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho. Compreende-se que a definição dessas áreas temáticas é para auxiliar na sistematização da extensão, inclusive na construção de programas de extensão que refletem demandas do território de atuação e os sujeitos envolvidos.

De acordo com o boletim informativo da DPPGE do Ifes campus Nova Venécia, o campus tem, atualmente, institucionalizados três programas de extensão, sendo apresentados no quadro 8, juntamente com seus objetivos. Ainda, salientamos que na esfera do científico e tecnológico o campus segue em um processo de amadurecimento, no ano de 2022 o campus cadastrou o Núcleo de Incubadora do campus e, também, tem atuado na organização burocrática, junto aos alunos, da primeira Empresa Júnior (EJ).

Quadro 8: Programas Institucionalizados no Ifes campus Nova Venécia

Programa	Objetivos
Transformando Vidas	Proporcionar aos usuários deste programa o desenvolvimento de valores sociais, além da melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras e da qualidade de vida, visando à diminuição dos riscos sociais (uso de drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade e trabalho infantil).
NAC (Núcleo de Arte e Cultura)	Promover ações de arte e cultura, fortalecendo o desenvolvimento humano e a transformação social. Por desdobramento, proporcionar à população de Nova Venécia e Região possibilidades de desenvolvimento de habilidades artísticas e culturais, incentivar o protagonismo juvenil, utilizar a cultura como incentivo e integração das mais diversas áreas de saber.
PROFTEC (Programa de fomento à formação para o trabalho, educação e cidadania)	Contribuir para o atendimento às demandas formativas apresentadas por educadores, estudantes e sociedade civil.

Fonte: Autora (2023).

Nota-se que os programas institucionalizados no Ifes campus Nova Venécia contemplam temáticas abertas que possibilitam a inserção de diversas outras temáticas. Além dos programas, outra possibilidade de garantir uma continuidade das ações extensionistas é através dos núcleos³⁶. Os partícipes, também, apresentaram que uma estratégia da curricularização da extensão seria o envolvimento dos Núcleos (7%), onde percebemos que estes seguem no processo

³⁶ Dentre as diretrizes do PDI do Ifes (2019a), está a estruturação e o fortalecimento dos Núcleos. Atualmente, no Ifes campus Nova Venécia temos: Núcleo de Arte e Cultura (NAC), Núcleo de Educação Ambiental e Agroecologia (NEAA), Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidade específicas (NAPNEE), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), Núcleo de estudos sobre Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual (NAPGENS), Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Cabe ressaltar que, na estrutura organizacional do Ifes apenas o NAC e o NEAA são vinculados à extensão, mas nada impede que os demais possam atuar para além do ensino regular.

de estruturação e fortalecimento no campus e podem ampliar a sua atuação para a comunidade externa, além disso a participação dos estudantes como membros da equipe de execução possibilitaria a expansão de oportunidades para a atuação nestes movimentos.

Nesse contexto, sugerimos que os núcleos possam ser institucionalizados como programas de extensão, como o Núcleo de Arte e Cultura (NAC), por exemplo, e que o Ifes organize sistematicamente ofertas de vagas para que os estudantes possam conhecer as ações a priori a suas escolhas

Na perspectiva de estruturar programas que dialoguem com os objetivos do Ifes, salientamos que como concepções político-pedagógicas do Ifes temos: Ser Humano, Sociedade e Educação, Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação, Gênero e Sexualidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação para a Sustentabilidade (IFES, 2019), sendo fortalecidas estruturalmente pela organização desses núcleos, o que nos permite observar a amplitude das temáticas que podem ser ofertadas aos estudantes.

Eu acho que a perspectiva que [outro partícipe] trouxe é muito boa!, Pensar o currículo dentro dessa perspectiva dos núcleos articulando com a extensão dentro do currículo e organizando esses espaços é fundamental (pensamento interrompido) (R3P5, 2022).

Potencializando o envolvimento os núcleos nessa discussão, a resolução CS/Ifes nº114/2022 preconiza no artigo 8, parágrafo 6º: “As ações de Ensino, Pesquisa e Extensão que perpassam o currículo dos Cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio devem ser dialogadas com os diversos núcleos do campus” (IFES, 2022d).

Assim, nos aproximamos da outra estratégia, identificada como créditos curriculares (23%). Observe a fala de R3P5:

Mas, quando cria, por exemplo, uma carga horária atrelada aos núcleos, o estudante teria uma participação nos núcleos, sendo assim créditos dos núcleos, você contempla uma outra dimensão, que permitiria você “andar” em outras áreas, [...] (R3P5, 2022).

Os IFs, ao terem a formação *omnilateral* como objetivo central, acabam por contemplar o protagonismo estudantil e a emancipação dos alunos, por este motivo é que sugerimos uma proposta “fora das caixinhas” disciplinares, onde os estudantes possam realizar suas escolhas a partir de projetos institucionais.

Uma ação educacional, com propósito emancipatório, é um desafio às leis de reprodução social, gerando transformações sociais a partir do fato de as camadas desfavorecidas terem acesso à educação, não apenas ao vigente conhecimento elitizado, mas sobretudo condições de construir conhecimentos novos, em termos de conteúdos, formas e usos (THIOLLENT, 2002, p. 69).

Em defesa dessa proposta, R1P4 afirma:

Uma ideia que eu tenho é o seguinte, colocar no currículo, não sei, como se fosse optativo, como a gente tem na universidade, as faculdades têm as disciplinas optativas, tem o mínimo obrigatório de créditos que tem que fazer. (R1P4, 2022).

R2P4 concorda, afirmando: *“Eu acredito que possa acontecer de forma de ter uma carga horária da extensão no currículo sem ser uma disciplina em si, mas que você pode fazer de forma fragmentada!” (R2P4, 2022).*

Ainda, R3P5 endossa:

[...]Uma outra proposta é você transformar a ação de extensão em currículo, na forma de créditos que possam ser registrados no diploma dele, assim ele leva no currículo. Então também, é uma possibilidade, seja vista como opcional ou optatória, lembra daquelas matérias sabe que em algum momento vai ter que entrar em alguma, você tem aí quatro anos, é mais menos o que acontece com as ACC's, eu também vejo isso como uma possibilidade, porque você curriculariza a extensão do ponto de vista da continuidade da ação da extensão, ela começa aqui, o ano que vem ela tem de novo e, aí ela fica menos pontual,[...] (R3P5, 2022).

Percebe-se que houve narrativas na perspectiva da extensão como créditos curriculares nos três momentos das rodas de conversa, e quando R3P5 apresenta o termo “optatório”, compreendo que o estudante tem a possibilidade de escolher em qual atividade de extensão ele quer atuar, ou seja, o discente é obrigado a cumprir uma determinada carga horária em atividades extensionistas durante o período em que estiver cursando o EMI no Ifes, no entanto ele poderá optar em qual atividade extensionista ele irá atuar.

A escolha, aqui proposta, tem como objetivo valorizar e potencializar as individualidades discentes, podendo esta escolha ocorrer a partir de suas afinidades e/ou disponibilidade etc., sendo esta estratégia, optativo por afinidade, apresentada em 19% das narrativas. Ressaltamos que esta é mais uma possibilidade de contribuir para que o estudante possa protagonizar sua vida, aprendendo a realizar suas próprias escolhas, a partir de suas próprias percepções.

Novamente, é válido exaltar a necessidade de uma estrutura extensionista através dos programas que garanta a continuidade das ações e a concretude da curricularização no EMI, através de programas extensionistas.

Mas, para isso, cada ação extensionista deverá apresentar publicamente, no início de cada ano letivo, a ação proposta e seus objetivos, cada coordenador da ação extensionista deverá orientar os estudantes que ingressarem a partir de um plano de trabalho, com os horários pré-determinados para atuação. Ainda, é importante que os coordenadores dos projetos apresentem, neste momento, o número de vagas disponível para a equipe executora, por parte dos estudantes, para cada ação. Desta forma, o discente terá a oportunidade de conhecer as condições de desenvolvimento de cada ação de extensão que acontecerá naquele ano letivo e, posteriormente, manifestar interesse junto à CGEx, pois sugerimos que esta, juntamente com os coordenadores das ações, organize um edital interno de bolsista voluntário para atuação em ações de extensão a fim de publicizar as informações e, se houver maior demanda por vaga, os critérios estejam esclarecidos para todos.

Após o ingresso na equipe executora, cada estudante terá orientação por parte do coordenador da ação e após a conclusão de sua participação, o aluno terá um certificado de participação emitido pelo Sistema de Registro de Certificados (SRC) do Ifes, e haverá o registro em seu diploma do curso técnico e histórico escolar a descrição da sua participação nas ações de extensão, compreendendo a carga horária estabelecida no PPC.

Nesse aspecto, é válido destacar que ainda não há registros desse modelo de descrição nos diplomas no Ifes, mas acreditamos que não podemos nos limitar a uma naturalização impeditora de mudanças, por isso é que optamos por registrar essa sugestão, mesmo cientes dos desafios.

Tal proposta, de curricularizar a extensão como créditos, pode ser associada às Atividades Científicas-Culturais (ACC) exigidas em cursos de graduação, de acordo com o PPC do curso de Licenciatura em Geografia do Ifes campus Nova Venécia (IFES, 2019c, p. 33): “tais atividades visam possibilitar aos alunos o desenvolvimento da responsabilidade pela própria formação, adquirindo as competências relacionadas ao “saber”, “saber fazer”, “saber ser” e “saber conviver”, corroborando a proposta do projeto de intervenção a ser apresentado, que é de fomentar a formação pretendida e, que a IN Ifes/CS nº12/2022 contempla no tópico “Ações e extensão e pesquisa vinculadas ao curso”.

Diante do exposto, a proposta de a extensão ser vinculada ao currículo através de créditos curriculares é uma proposta que requer um diálogo com toda a comunidade acadêmica, pensando no contexto local para, posteriormente, levarmos às instâncias superiores, como proposta de alteração para o âmbito Ifes. R3P3 nos apresenta uma reflexão para darmos um passo a cada vez, propondo mudanças gradativas:

Então, eu vou fazer um contraponto aqui, eu entendo esses conceitos de currículo oculto [o partícipe se refere extensão não estar na organização da matriz curricular, dentro do turno, ou seja como créditos], mas eu acho o seguinte, no primeiro momento para algo se estabelecer como tal e ser incorporado é no currículo tradicional, a minha ideia, o meu conceito é esse, na matriz curricular via o currículo oficial tem que estar lá, num outro momento talvez quando nós atingirmos um outro nível, aí tudo bem! (R3P3, 2022).

Ainda, os partícipes apontaram o desafio de os estudantes terem que ficar no contraturno, o que discutimos no tópico anterior, que é uma problemática financeira e social. Para transpor tal desafio, sugerimos espaço e tempo na matriz curricular em que o estudante poderá desenvolver suas atividades propostas no plano de trabalho, orientado pelo coordenador da ação. Mas, esta sugestão poderá encontrar entraves quando impactar em redução de carga horária de alguma disciplina, entretanto isso transpõe o objeto de estudo desta pesquisa, nos limitando a apresentar essa possibilidade apenas como sugestão.

Tendo em vista as estratégias debatidas, a proposta interventiva, fruto desta pesquisa, apresentará caminhos possíveis, não único, na perspectiva de possibilitar maior esclarecimento quanto à curricularização da extensão na EPT de nível médio no Ifes campus Nova Venécia, e assim fomentarmos a sua implementação. Contudo, é importante demarcar que apesar de compreendermos que a curricularização da extensão como disciplina é mais viável a curto prazo, haja vista o cenário atual apresentado, defendemos que o modelo como créditos seja o mais propício para contribuir com a formação *omnilateral*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta interventiva aqui apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Mestrado Profissional em Educação (MPED), promovido pela Universidade Federal da Bahia/Faculdade em Educação em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), trouxe a proposta de reconhecer uma problemática no meu local de atuação profissional como objeto de estudo.

Em um processo de (re)descobrir de uma pesquisadora, esta pesquisa tem como foco central o estudo da extensão no Instituto Federal do Espírito Santo, tendo o objetivo de propor estratégias pedagógicas para a curricularização da extensão na educação profissional tecnológica de nível médio no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Nova Venécia, reverberando na formação *omnilateral* dos estudantes.

A partir de estudos teórico-metodológicos, percebeu-se que os Institutos Federais, como uma das instituições de ensino ofertantes da EPT de nível médio, têm em sua gênese a formação integral dos sujeitos a fim de reduzir a dicotomia educacional presente até os dias atuais, entre educação e trabalho. Contudo, Nosella (2016) nos apresentou outra dicotomia presente nas escolas, entre o que está proposto no currículo escolar e a vida e história vivenciadas pelos estudantes.

Nesse ponto, entendemos que a extensão universitária, ainda marginalizada na atuação das instituições de ensino, pode contribuir para a redução de tais dicotomias. A extensão tem como principal objetivo ser interlocutora entre a instituição de ensino e a sociedade e, ao oportunizar aos estudantes vivenciarem o processo de ensino e de aprendizagem que dialoga com a sociedade, estes aprenderão a partir do que é real, convivendo em sociedade e ampliando seu horizonte. Salientamos que, ao incluir o estudante no universo extensionista, este terá atividades desenvolvidas como equipe executora, o que possibilitará aprender, também, o trabalho em equipe e suas dimensões sociais e profissionais.

Ao nos aprofundarmos nos referenciais da extensão percebemos que este pilar do tripé educacional não pode ser proposto individualmente, é preciso se apresentar indissociável à pesquisa e ao ensino ou, ainda, como Imperatore e Pedde (2015) propõem, à gestão escolar, transformando-o em um quadripé.

Através de rodas de conversas com os docentes do lócus da pesquisa foi possível escutar e analisar narrativas acerca das suas percepções da formação

omnilateral e a extensão curricularizada na Educação Profissional Tecnológica de nível Médio, especificamente na modalidade integrada ao Ensino Médio, sendo-nos apresentadas duas estratégias pedagógicas para a curricularização da extensão na EPT de nível médio. Tais análises foram realizadas pelo método de Análise de Conteúdo de Bardin e, realizamos a triangulação dos dados obtidos com teóricos e documentos normativos, tais como Plano Nacional de Educação, LDB, PPC vigente dos cursos, Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes, dentre outros.

Apesar de a formação *omnilateral* e a extensão estarem presentes em documentos normativos e, até mesmo, nas práticas institucionais, identificou-se a necessidade de formação continuada de servidores acerca de tais temáticas. Não obstante os partícipes apresentarem que atualmente os concluintes dos cursos técnicos estão tendo uma formação integral que contribui para a inserção para o mundo do trabalho, ainda há o desconhecimento conceitual e prático de tal formação e, em especial, da extensão.

Quanto ao conceito e prática extensionista, o desafio é justificado, pois se trata de um conceito que está em processo de amadurecimento e que tem ganhado força e espaço nos currículos, especificamente a partir do PNE 2001-2010, mas que efetivamente garantiu a obrigatoriedade no PNE 2014-2024, ressoando na publicação da Resolução CNE/CEB nº 7/2018, determinando as diretrizes para a curricularização da extensão nos cursos de graduação.

Com o objetivo de dar concretude ao proposto na referida resolução, no Ifes foi publicada a resolução CS/Ifes 38/2021, que determina as diretrizes para a curricularização da extensão no âmbito do Ifes, sendo que nesta resolução é apresentada a possibilidade de tal proposta ser expandida para os cursos técnicos. É nesta perspectiva que fundamentamos nosso projeto de intervenção.

Preliminarmente, por se tratar de uma pesquisa colaborativa, ressaltamos que unanimemente os participantes das rodas de conversa afirmaram ser favorável e relevante a inclusão, efetiva, da extensão no currículo formal dos estudantes. Contudo, identificaram-se problemas estruturais, requerendo um planejamento de condições legais e estruturais favoráveis para que todos os estudantes tenham condições de participar das ações de extensão. Desta forma, no aspecto das condições aos estudantes, é notório que, para viabilizar e consolidar uma política de fortalecimento e continuidade da extensão nos currículos da EPT de nível médio, é necessária a garantia de condições orçamentário-financeiras.

Sendo assim, sugerimos a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso para a inclusão da extensão explicitamente no corpo textual, garantindo tempo, espaço e condições para a participação dos estudantes, e que seja registrada no histórico escolar dos estudantes.

Para tal reformulação, foram identificadas duas estratégias pedagógicas para que a extensão seja curricularizada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. A primeira é através de disciplinas extensionistas, em que a própria resolução, em ressonância das diretrizes apresentadas pelo CNE/CEB, orienta ser no formato de componente curricular específico ou híbrido. E, ainda a resolução Ifes/CS nº114/2022 obriga a inserção de Práticas Profissionais Integradas (PPI) em atividades interdisciplinares, podendo ser através da extensão, envolvimento dos núcleos, dentre outras estratégias. Em primeira análise, percebe-se que a estratégia da curricularização da extensão ser por meio das disciplinas é a mais adequada para a realidade atual do Ifes, considerando as diretrizes para a curricularização da extensão no Ifes e as diretrizes da EPT integrada ao Ensino Médio. Esta última apresenta a PPI como um caminho possível para incluir a extensão na organização curricular dos cursos, possibilitando espaço e tempo dentro da matriz curricular, ainda fortalecendo a atuação dos Núcleos e a interdisciplinaridade para uma formação mais humana e integral dos estudantes.

Mesmo diante da oposição aos aspectos legais, apresentou-se como segunda estratégia a curricularização da extensão como créditos curriculares, em que os estudantes matriculados no respectivo ano letivo terão conhecimento prévio das ações extensionistas ativas na instituição, devendo inserir-se em uma equipe de execução da ação com que se identificam ou que melhor atenda às suas expectativas formacionais, não sendo obrigatório ser na área de formação. Por requerer um amadurecimento institucional em todas as dimensões, compreendemos ser uma proposta arrojada, mas é uma proposta que fortalece o protagonismo estudantil, contribuindo para uma formação *omnilateral*. Mesmo que, neste momento, possamos encontrar limitações para implementar tal estratégia, por conta das normativas, deixamos registrada, pois uma instituição que tem como princípio a formação emancipatória dos estudantes precisa ser coerente em suas práticas pedagógicas, onde o aluno tenha a possibilidade de atuar como protagonista em sua jornada estudantil, realizando suas próprias escolhas.

Entretanto, destacamos que em ambas as estratégias propostas faz-se necessária uma organização sistemática da extensão no Ifes campus Nova Venécia através da modalidade programa, com o objetivo de garantir fluxo contínuo e continuidade de oferta de vagas para que os estudantes possam atuar. Inclusive, sugerimos que os núcleos ativos no campus se institucionalizem como programas de extensão, visando à ampliação de suas ações na comunidade acadêmica e na comunidade local.

Posto isso, sugerimos uma proposta interventiva que tem como objetivo contribuir para que a extensão esteja vinculada, efetivamente, no currículo da Educação Profissional de nível Médio de maneira planejada e estruturada a fim de fortalecer a formação humana integral dos discentes. Inspirada na ferramenta de gestão ciclo PDCA (*Plan (Planejar), Do (Fazer), Check (Verificar), Action (Agir)*), propomos ações de implementação da extensão no currículo que contemplam o planejamento, a execução, avaliação e implantações de ações corretivas.

Entendemos, portanto, que independente da estratégia implementada, a concretude da curricularização da extensão exige um processo contínuo de formação de servidores, disposição estrutural e de avaliação processual. Assim, a curricularização da extensão é um caminho para a EPT de nível médio, através da (des)construção de pontes entre o Ifes e a sociedade, podendo legitimar o seu papel frente à comunidade em que está inserido, sendo uma grande oportunidade de potencializar a formação *omnilateral*. Contudo, o apresentado, neste estudo, é mais um ponto para avançarmos numa educação emancipadora e dialogada com a sociedade, não esgotando o tema, sugerindo a implementação da proposta interventiva.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memórias, Narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista [eletrônica] História da educação**. v. 7, n. 14. jul/dez, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223/pdf> . Acesso em: 29 nov. 2021.

ALMEIDA, Verônica Domingues. Paremos, porque a vida não pode parar. **Portal Gelédes**, 22 maio de 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/paremos-porque-a-vida-nao-pode-parar/>. Acesso em: 07 jun. 2021.

ANDRÉ, Marli E. D.; Lüdke, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. Ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Edição revisada e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica,e%20na%20vida%20em%20sociedade>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de expansão da Rede Federal**. Brasília: SETEC. s/d. <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. s/d. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, 5 out. 1988. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 1996. Brasília. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, 17 jun. 2009. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Ed. extra. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44-46. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 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. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 31 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. 2020. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 mai. 2021.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2016.

CIAVATTA, M. Trabalho-educação – uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Revista Trabalho Necessário**, 17(32), 132-149, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28306>. Acesso em: 02 out. 2021.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, Roseli; FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, SP: Expressão Popular, p. 750-757, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

PINAR, William F. *IN*: CINELLI, Maria Luiza Sússekind Verissimo. Entrevista com William F. Pinar. **Revista Teias**, [S.l.], v. 14, n. 33, p. 9, dez. 2013. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24376. Acesso em: 08 fev. 2023.

DELEVADOVE, Kesia Zoteli De Oliveira. Curricularização da extensão no currículo na educação profissional tecnológica: um caminho possível nos cursos técnicos. *In: V COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES e VI (IN)FORMACCE - 2021. Anais [...]*. Salvador(BA), FAGED-UFBA (ONLINE), 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecurrículo/384634-CURRICULARIZACAO-DA-EXTENSAO-NO-CURRICULO-NA-EDUCACAO-PROFISSIONAL-TECNOLOGICA--UM-CAMINHO-POSSIVEL-NOS-CURSOS-TE>. Acesso em: 06 dez. 2022.

FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 90-100, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-2593.organicom.2008.138986. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986>. Acesso em: 25 out. 2022.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In: RAMOS, Marise (org.). Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, G. *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In: CALDART, Roseli; FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 750-757. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 17-41.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. [6. reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. Curricularização da extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. **Repositório Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc)**. 2015. Disponível em: https://curricularizacaoaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizacao_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da extensão**: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Rio de Janeiro : Gramma, 2019. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2020/11/extens%C3%A3o-completo-ebook.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama**: Nova Venécia. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/nova-venecia/panorama>. Acesso em: 30 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Sobre o campus Nova Venécia**. Site Oficial. s.d. Disponível em: <https://novavenecia.ifes.edu.br>. Acesso em: 19 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio**. Nova Venécia: Ifes, 2014. Disponível em: https://novavenecia.ifes.edu.br/images/2018/documento/ppc_matriz_curricular/tecnicos/PROJETO_EDIFICACOES_INTEGRADO.pdf. Acesso em: 28 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio**. Nova Venécia: Ifes, 2015. Disponível em: https://novavenecia.ifes.edu.br/images/2018/documento/ppc_matriz_curricular/tecnicos/PROJETO_MINERACAO_INTEGRADO.pdf. Acesso em: 28 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES): 2019/2-2024/1. Pró-Reitoria de desenvolvimento institucional. Vitória: Ifes, 2019a. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Resolução do conselho superior nº 18/2019**. Vitória, 2019b. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_18_2019_-_Regulamenta_as_atividades_docentes_no_%C3%A2mbito_do_ifes.pdf . Acesso em: 23 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Geografia**. Nova Venécia: Ifes, 2019c. Disponível em: https://novavenecia.ifes.edu.br/images/institucional/curso/PPC_LICENCIATURA_EM_GEOGRAFIA_Ingressantes_a_partir_de_2020.pdf. Acesso em: 28 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Orientação Normativa CAEX nº 1/2020**: Institucionalização de ações de extensão. Vitória, 2020. Disponível em: https://proex.ifes.edu.br/images/stories/Regulamento_de_A%C3%A7%C3%B5s_de_Extens%C3%A3o_-_Orienta%C3%A7%C3%A3o_Normativa_ON_2020_.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Resolução do conselho superior nº 38/2021**. Vitória, 2021. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_38_2021_-_Regulamenta_as_diretrizes_para_as_Atividades_de_Extens%C3%A3o.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Resolução do conselho superior nº 103/2022**. Vitória, 2022a. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_103_2022_-_Regulamento_das_Atividades_Docentes_no_IFES_2_Assinado.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Resolução do conselho superior nº 111/2022**. Vitória, 2022b. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_111_2022_-_Regulamento_Diretrizes_e_Procedimentos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_T%C3%A9cnica_nivel_m%C3%A9dio_no_IFES_.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Instrução Normativa PROEN nº 12/2022**. Vitória, 2022c. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/IN_n%C2%BA_12_-_2022_-_Estabelece_os_anexos_a_serem_utilizados_para_fins_da_Resolu%C3%A7%C3%A3o_do_Consum_n%C2%BA_111-2022.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Resolução do conselho superior nº 114/2022**. Vitória, 2022d. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_114_2022_-_Diretrizes_para_oferta_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional_T%C3%A9cnica_Integrada_ao_ensino_m%C3%A9dio.pdf . Acesso em: 05 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Boletim de pesquisa, pós-graduação e extensão**: Ifes campus Nova Venécia. Nova Venécia: Ifes, 2019-2022.

Disponível em: <https://novavenecia.ifes.edu.br/diretoria-de-pesquisa-pos-graduacao-e-extensao>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um Rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Lucília. Trabalho-educação como objeto de investigação. **Periódico Trabalho e educação**. v. 14, n. 2, UFMG, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8851/6353>. Acesso em: 10 out. 2021.

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 6–15, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639891. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639891>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, 20(35), 201-208, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>. Acesso em: 02 dez. 2022.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. **Curricularização da extensão universitária**: teoria | prática. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2021.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 98-106. João Pessoa, jan/jun. 2014.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul/set, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYtnwWvnGfdkztG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Periódico Trabalho Necessário**, v. 9, n. 39. maio-ag. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479/29251>. Acesso em: 29 set. 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** [online], 2015, v. 20, n. 63, p. 1057-1080. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Estudos de Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 367-381, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a03.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEVES JÚNIOR, Edson José; MAISSIAT, Jaqueline. Alternativas para creditação curricular da extensão: definições conceituais e análise normativa. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 2. PUC-SP, p. 588 – 611, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49792/35585>. Acesso em: 15 fev. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Educação 2021**: Para uma história do futuro, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/670>. Acesso em: 16 jun. 2021.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, 4(1), 4-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.575>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5–23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em: 04 jan. 2023.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

SÁ, Maria Roseli G. de. **Pontos sobre Currículo Escolar**. Material didático utilizado para estudos sobre Currículo. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Departamento de Educação I, 2008. Digitado.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ermani F. da Fonseca. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Derivaldo. **Educação profissional**: crise e precarização. Marília: Lutas anticapital, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan.-abr., p.152-180 2007.

SERVA, Fernanda Mesquita. **A extensão universitária e sua curricularização**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, W. Pires da. Extensão Universitária: Um conceito em Construção. **Revista Extensão & Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 21-32, 2020. DOI: 10.21680/2178-6054.2020v11n2ID22491. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/22491>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Omnilateralidade. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da Educação profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2010.

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Cronos**, v. 3, n. 2, p. 65-71. Natal, jul/dez. 2018.

APÊNDICE A - Proposta Interventiva: construindo novos caminhos na Educação Profissional Tecnológica de nível médio através da extensão

“Uma ação educacional, com propósito emancipatório, é um desafio às leis de reprodução social, gerando transformações sociais a partir do fato de as camadas desfavorecidas terem acesso à educação, não apenas ao vigente conhecimento elitizado, mas sobretudo condição de construir conhecimentos novos, em termos de conteúdos, formas e usos”.
Michel Thiollent (2002)

A Proposta Interventiva que lhes apresento foi gestada a partir de narrativas de docentes do Ifes campus Nova Venécia em decorrência de uma pesquisa colaborativa, parte integrante do Projeto de Intervenção da pesquisadora no Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPED) da UFBA. Para tanto, a pesquisa investigou os desafios da extensão no contexto atual, no lócus da pesquisa, bem como a percepção dos partícipes acerca da curricularização da extensão na EPT de nível médio, especificamente o Ensino Médio Integrado (EMI), e, como isto pode contribuir para a formação *omnilateral*.

Pereira (2019, p. 21) afirma que a pesquisa de intervenção em educação “deve assumir a intencionalidade crítica e emancipatória para que tenha o efeito desejado, qual seja, o de operar mudanças qualitativas na vida dos sujeitos”. Com ressonância da pesquisa de intervenção, a PI aqui apresentada, portanto, é fruto deste campo investigativo, de minha observância e análises dos dados como pesquisadora-docente no lócus da pesquisa, dialogando com teóricos e legislações norteadoras.

Cabe salientar que a pesquisa apresentou que os partícipes unanimemente percebem que a extensão universitária pode contribuir para uma formação *omnilateral*, sendo esta compreendida como uma formação humana integral³⁷, contudo é preciso estruturar a instituição para que os estudantes possam ter acesso e o direito de atuar em ações extensionistas de maneiras equânimes, sem considerar privilégios sociais e/ou econômicos. Para além disso, os IFs têm a

³⁷ Segundo a CS/IFES 114/2022, artigo 1º, inciso V, formação humana integral é o “desenvolvimento humano em todas as suas dimensões física, cognitiva, cultural, profissional, social, política, ética e estética, entre outras, tomando o trabalho como princípio educativo em sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura de modo a promover a emancipação”. (IFES, 2022)

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como característica em sua gênese, que atualmente é realizada em momentos pontuais.

Convém esclarecer que o estudante deverá participar como equipe executora de uma ação de extensão compreendendo ao final de seu curso uma carga horária pré-definida no PPC dos cursos, sendo tal participação registrada no diploma de conclusão do Ensino Médio Integrado ao Ensino Médio e/ou no histórico escolar do estudante. Mais que simplesmente cumprir um requisito para conclusão do curso, a proposta é que o discente, bem como toda comunidade acadêmica, compreenda o verdadeiro sentido da extensão na sociedade.

Desde o PNE de 2001 há a previsão de que a extensão esteja presente no currículo dos cursos de graduação de maneira compulsória. Mas, foi a Resolução CNE nº7/2018 que trouxe as diretrizes para que tal inserção fosse realizada, e na resolução Ifes/CS nº 38/2021 nos foi apresentada a possibilidade de expandir para a EPT de nível Médio.

Mediante o exposto, esta PI justifica-se pela necessidade de colocarmos a extensão, efetivamente, no currículo do EMI, como atualmente é encontrada nos cursos de graduação, e desta forma poder contribuir para o processo de aprendizagem dos discentes.

A PI apresentará um plano de ação com base em ferramentas de planejamento na área de gestão³⁸ com o objetivo de apresentar metas e ações para que a extensão possa ser gradativamente implementada.

A proposta será norteada pelo ciclo PDCA (*Plan (Planejar), Do (Fazer), Check (Verificar), Action (Agir)*), sendo esta uma ferramenta de qualidade contínua, que propõe um planejamento, a execução, a verificação das ações confrontando o plano com o contexto encontrado e ação. Ressalta-se que no momento da verificação das ações é o momento da avaliação em que se identifica a necessidade de adequações, se preciso for. E, ainda, por ser um ciclo, a ferramenta do ciclo PDCA é um movimento contínuo, o que possibilita monitoramento da qualidade em todas as fases de implementação.

Nas etapas de planejamento e execução propomos a utilização da ferramenta 5W2H³⁹, que através de sete perguntas é possível definir o direcionamento

³⁸ Como bacharel em administração, a pesquisadora propõe a utilização de ferramentas que facilitam o processo de planejamento, implementação e avaliação de um plano.

estratégico para o plano, identificando os próximos passos. As sete perguntas são: O quê? Quem? Por quê? Onde? Quando? Como? Quanto Custa? Para esta PI buscaremos as respostas para cada uma dessas questões ao apresentarmos as ações de cada meta (o quê?), quem são as pessoas ou setores responsáveis por organizar cada ação (quem?), o motivo de realizar tal ação (por quê?), em qual espaço físico pensa em realizar tal ação (onde?), o período em que se pretende realizar cada ação (quando?), a metodologia proposta (como?) e os recursos básicos necessários para a realização da ação (quanto custa?⁴⁰).

Salientamos que esta proposta é um plano piloto para a curricularização da extensão no EMI, onde apontaremos estratégias possíveis para creditação no contexto encontrado no Ifes campus Nova Venécia. Contudo, a proposta se apresenta no formato que possibilita adequações para a implementação em outros contextos institucionais.

Objetivo Geral:

Contribuir para que a extensão esteja vinculada, efetivamente, ao currículo da Educação Profissional de nível Médio de maneira planejada e estruturada, a fim de potencializar a formação *omnilateral* dos discentes.

Objetivos Específicos

Mobilizar a comunidade acadêmica quanto ao real sentido da extensão, e conseqüentemente, da curricularização da extensão;

Apresentar estratégias possíveis para a creditação da extensão;

Propor uma formação continuada de servidores acerca da extensão.

Princípios norteadores

Toda ação de extensão deve ser formulada e implementada a partir das diretrizes extensionistas, assim nos apoiaremos nelas para propor esta PI. De

³⁹ A ferramenta 5w2h tem seu nome derivado das perguntas em inglês: what? Who? Why? Where? When? How? How Much? Ressalta-se que aqui não iremos fazer cálculos de investimentos, e sim, de disponibilidade dos servidores e recursos necessários para ações de extensão, como disponibilidade de espaço físico, automóvel do campus etc.

⁴⁰ É importante esclarecer que não haverá apontamentos específicos de custos financeiros, pois a maior parte dos recursos necessários é a disponibilidade das pessoas em participar do processo de curricularização da extensão. Poderíamos até mensurar financeiramente, mas devido ao limite temporal desta pesquisa e à ausência de grande impacto no resultado, não o faremos.

acordo com a Orientação Normativa CAEX/IFES 01/2020 (IFES, 2020, p. 7-8), tais diretrizes são critérios avaliativos de uma proposta extensionista no âmbito do Ifes, sendo elas:

- *Impacto social*: “a produção de mudanças no Ifes e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais”.
- *Relação do Ifes com outros setores da sociedade*: “Interação dialógica da comunidade acadêmica com outros setores da sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social”. Cabe destacar que, para que a dialogicidade aconteça de forma ativa com todos os envolvidos, é necessária uma atuação potente do setor da extensão e de toda a comunidade acadêmica.
- *Relação da ação de Extensão com Pesquisa e/ou Ensino*: a indissociabilidade “ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico”. Com a finalidade de fortalecer a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, é importante o diálogo com a comunidade local, a pesquisa para identificar possíveis soluções, junto à comunidade, retroalimentando o ensino e retornando à comunidade com ações, impactando a realidade de todos os envolvidos, como Imperatore (2019) propõe um novo olhar para a tríade que se inicia e finaliza com a extensão, onde a autora orienta ações pedagógicas norteadas pela extensão-pesquisa-ensino-extensão.
- *Impacto na formação do estudante e incentivo ao protagonismo estudantil*: “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”. Ao pautar a formação *omnilateral* como condição para que o discente possa atuar no mundo do trabalho ou na vida de maneira consciente e crítica, a atuação estudantil em todo o processo de planejamento, execução e avaliação de uma ação de extensão fortalece o protagonismo estudantil. Desta forma, ele terá condições de trabalhar em equipe, aprender atividades básicas de gestão de projeto e, com responsabilidades atribuídas a ele, poderá compreender a importância de se ter compromisso em suas atividades.

ETAPA 1: PLANEJAMENTO

META 1: APRESENTAR A PROPOSTA INTERVENTIVA PARA A COMUNIDADE ACADÊMICA⁴¹

Ação 1: Apresentar a PI para a comunidade acadêmica: Primeiramente, haverá uma reunião com a DPPGE, incluindo a Coordenadoria Geral de Extensão (CGEx), para apresentar PI e alinhar quanto à atuação deles em todo o processo. Posteriormente, haverá uma reunião com a DG, DAP, DE e DPPGE para apresentar a proposta de modo a ouvi-los quanto às suas percepções. E, se necessário, durante todo o processo de implementação do plano, haverá reuniões de alinhamento com a CGEx. Posteriormente, apresentar a PI em cada coordenadoria de curso e o Núcleo de Gestão Pedagógica, juntamente com a DE realizar reuniões para apresentar a proposta aos docentes e técnicos administrativos do campus que estão diretamente conectados ao ensino. E, em seguida, fazer um momento coletivo de diálogo junto aos estudantes do campus, afinal nem todos têm conhecimento quanto à extensão.

Ação 2: Definir uma equipe para atuar no processo de curricularização: Para qualquer projeto sair do papel para a prática é preciso ter pessoas que coloquem em ação as atividades. Com a finalidade de continuar numa proposta colaborativa, compreendo ser necessário convidar pessoas para compor uma comissão que atuará diretamente em todo o processo de implementação da curricularização da extensão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo esta denominada aqui como “Comissão Dialógica”.

Compreendendo a complexidade e a proposta arrojada, pois é algo inovador no Ifes, sugerimos uma equipe de trabalho para direcionar os diálogos, mas sempre considerando a opinião do coletivo. Desta forma, a equipe seria formada por um representante dos seguintes setores do Ifes campus Nova Venécia:

- Coordenadoria Geral de Extensão;
 - Coordenadoria de Gestão Pedagógica;
-

⁴¹ Quando utilizamos o termo “comunidade acadêmica”, nos referimos aos servidores administrativos, docentes e discentes.

- Docentes das áreas de conhecimento propostas pela BNCC;
- Coordenadoria do Curso Técnico em Mineração;
- Coordenadoria do Curso Técnico em Edificações.

Para respaldar a atuação dos membros da equipe, é importante solicitar ao Diretor Geral a publicação de uma portaria, garantindo a carga horária de 2 horas semanais a partir de junho de 2023, sem data de término, uma vez que quem tiver interesse em sair poderá se manifestar e solicitar sua retirada da comissão.

Quadro 1: 5W2H da meta 1

Meta 1: Apresentar a proposta interventiva para a comunidade acadêmica						
O quê? (ações)	Como?	Quem?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quanto custa?
Apresentar a PI para a comunidade acadêmica	Através de reuniões pré-agendadas	Pesquisadora	Para que toda a comunidade acadêmica tenha ciência da PI	Em cada setor administrativo envolvido e auditório quando for com os estudantes	Junho de 2023	Disponibilidade de carga horária para que os servidores possam participar do momento.
Definir uma equipe para atuar no processo de curricularização	Através de reuniões realizadas por áreas, abrindo o convite para quem tiver interesse se manifestar por e-mail	A pesquisadora e a CGEx, juntamente com a DPPGE e DG do campus.	Atuar na implementação da curricularização da extensão no EMI do Ifes campus Nova Venécia	Sala da CGEx	Agosto de 2023	Disponibilidade de carga horária dos servidores interessados.

Fonte: Autora (2023).

META 2: PREPARAR O TERRITÓRIO PARA A EXTENSÃO FLORESCEM NO CURRÍCULO

Ação 1: Reformulação da proposta curricular - Preliminarmente, identificamos a necessidade de reformular a proposta curricular⁴². Por não ser objeto central desta pesquisa, iremos nos limitar a apresentar algumas sugestões identificadas nesta pesquisa:

- Estruturação de uma comissão, específica para a reformulação do PPC, que contemple as representatividades da gestão administrativa e educacional do campus. Sendo assim, como sugestão, tal comissão ficaria com a seguinte formação:

⁴² Neste aspecto cabe salientar que há um discente neste programa de mestrado que está pesquisando sobre a temática.

- Representante da Diretoria de Administração Patrimonial;
- Representante da Diretoria da Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão;
- Representante da Diretoria de Ensino;
- Representante da Coordenadoria de Gestão Pedagógica;
- Representante da Coordenadoria de Registro Acadêmico;
- Representante da Coordenadores dos cursos;
- Docentes das áreas da BNCC, sendo pelo menos um representante de cada área;
- Docentes das áreas profissionais, sendo pelo menos um representante de cada curso técnico.

Nesse aspecto, é importante que a “comissão dialógica” esteja presente em momentos específicos de diálogos sobre as propostas pedagógicas. Desta forma, sugerimos a inclusão de, pelo menos, um membro da comissão da curricularização da extensão na comissão de reformulação dos projetos Pedagógicos dos Cursos técnicos. Cabe salientar que, no Ifes, a reformulação de PPC de nível médio é normatizada pela Resolução Ifes/CS nº 111/2022 e que a Resolução Ifes/CS nº 114/2022⁴³ estabelece as diretrizes para a oferta da EPT integrada ao ensino médio, fazendo-se necessário considerá-las no processo de reformulação dos PPCs.

Ação 2: Organizar sistematicamente a extensão no campus: Independente de como a creditação da extensão acontecerá, a instituição de ensino deverá organizar sistematicamente a extensão para que a oferta de vagas para os estudantes participarem seja em fluxo contínuo. Com os programas existentes, é importante a avaliação de como pode-se potencializar a vinculação de mais ações nestes e, a criação de novos programas, como os núcleos ativos do campus.

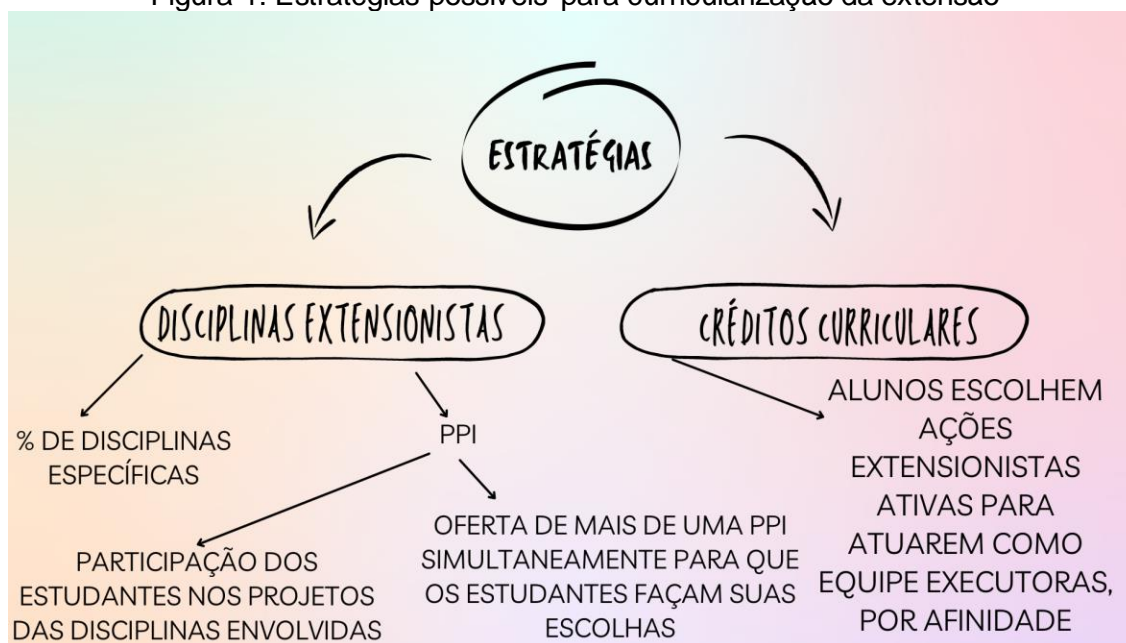
Ação 3: Definir a estratégia de creditação da extensão junto à comunidade acadêmica: no momento de reformulação dos PPC's é que deverá ocorrer a

⁴³ Para acesso às resoluções na íntegra acesse:

https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_111_2022_-_Regulamento_Diretrizes_e_Procedimentos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_T%C3%A9cnica_nivel_m%C3%A9dio_no_IFES_.pdf e https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_114_2022_-_Diretrizes_para_oferta_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional_T%C3%A9cnica_Integrada_ao_ensino_m%C3%A9dio.pdf

definição das estratégias de como que a extensão será vinculada no currículo. Neste momento, para tal tomada de decisão, consideramos importante um momento de apresentação das estratégias identificadas e sugerimos momentos de diálogo com toda a comunidade acadêmica. Como resultado da pesquisa, identificaram-se duas estratégias, conforme figura abaixo:

Figura 1: Estratégias possíveis para curricularização da extensão



Fonte: Autora (2023).

➤ **Estratégia 1: Como disciplinas extensionistas:**

Seguindo a orientação normativa do Ifes, resolução Ifes/CS nº 38/2021, a curricularização como componente curricular pode ser no formato de componentes curriculares específicos de extensão, sendo estes totalmente destinados à realização de atividades extensionistas; e/ou componentes curriculares híbridos que contemplam uma carga horária específica para atividades extensionistas e o restante da carga horária segue o plano de conteúdo teórico da disciplina.

Ainda, a estratégia como componente curricular pode ser realizada através das Práticas Profissionais Integradas (PPI)⁴⁴, o que garante tempo e espaço na organização da matriz curricular, podendo mais de uma PPI ser ofertada

⁴⁴ A PPI está proposta como item obrigatório nos PPCs dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Ifes através da Resolução CS/Ifes nº114/2022, disponível em https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_114_2022_-_Diretrizes_para_oferta_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional_T%C3%A9cnica_Integrada_ao_ensino_m%C3%A9dio.pdf.

simultaneamente. Compreendemos neste aspecto a possibilidade de fomentar um currículo flexível para que o estudante, a partir de suas afinidades, possa realizar a escolha na qual tem interesse em participar.

Contribuindo com essa estratégia, o Ifes publicou na página da Pró-Reitoria de Extensão o “Guia de orientações para a implementação da Curricularização da extensão nos cursos de Graduação do Ifes”⁴⁵, que pode ser parâmetro para o EMI.

Nesse aspecto, ressaltamos alguns pontos importantes a serem considerados no momento da decisão:

- Definição de espaço-tempo para que o docente planeje, estruture e desenvolva a ação de extensão de maneira colaborativa com os discentes e docentes parceiros, além do diálogo com a sociedade;
- Definição das disciplinas que atuarão de maneira extensionista na matriz curricular. Neste ponto, cabe destacar que pode haver momentos em que as áreas das disciplinas envolvidas não serão capazes de suprir as demandas encontradas na sociedade, apresentando a interdisciplinaridade como fundamental neste processo;
- Definir o coordenador da ação de extensão: Neste momento, é importante que o coordenador da ação de extensão tenha afinidade com o objeto principal do projeto e/ou com a comunidade local, para isso deverá haver uma atuação do coordenador do curso para direcionar as definições do projeto. O coordenador deverá ser docente que ministre aula na turma em, pelo menos, um dos anos letivos do curso.

➤ *Estratégia 2: Como créditos curriculares*⁴⁶ – Nesta perspectiva, o estudante terá a liberdade de participar da ação que tenha maior afinidade, bem como de

⁴⁵ ZANDONADE, Vivivane *et al.* Guia de orientações para a implementação da Curricularização da extensão nos cursos de Graduação do Ifes. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2022. Disponível em https://proex.ifes.edu.br/images/stories/versoes/guia_curricularizacao/guia-de-curricularizacao.pdf. Acesso em 05 jan. 2023.

⁴⁶ Primeiramente, é válido destacar que é uma proposta que vem em oposição às legislações normativas, pois não segue a perspectiva de ser um componente curricular, contudo considero que é de grande valia pensar em propostas que extrapolem as perspectivas tradicionais, uma vez que possibilitarão ao estudante a liberdade de escolher o que mais se adequa a sua realidade e afinidade. Mesmo que, neste momento possamos encontrar limitações para implementar tal estratégia, por conta das normativas, deixamos esta registrada, pois uma instituição que tem como princípio a formação emancipatória dos estudantes precisa ser coerente em suas práticas pedagógicas, onde o aluno tenha a possibilidade de atuar como protagonista em sua jornada estudantil, bem como em

tempo disponível, equipe de trabalho etc. Ressaltamos alguns pontos importantes a serem considerados no momento da decisão, junto à comunidade acadêmica:

- Preliminarmente, é preciso determinar a carga horária mínima a ser realizada pelo estudante, e tal decisão requer um diálogo com os envolvidos na reformulação do PPC, uma vez que impactará na distribuição de carga horária na matriz curricular. Nos aproximando da proposta das diretrizes do EMI no Ifes com as PPI, sugerimos o mínimo de 6% da carga horária do curso; por exemplo, se um curso tem 3.000 horas, o estudante deverá apresentar até o final do curso uma atuação, como equipe executora, de 180 horas;
- Organização das propostas extensionistas do campus e apresentação para a comunidade acadêmica: os alunos terão conhecimentos das ações extensionistas que existem, ativamente, no Ifes campus Nova Venécia, e a disponibilidade de vaga, afinal cada coordenador tem seus próprios critérios, e o coordenador da ação poderá limitar o quantitativo para não haver membros em uma equipe de execução ociosos. Posteriormente, os estudantes deverão participar de um edital que a CGEx organizará com vagas para bolsistas voluntários, onde os estudantes manifestarão interesse de participação na ação extensionista pretendida.

Importante demarcar que, independente da estratégia definida, há, ainda, a opção de um curso na modalidade integral, contudo é preciso garantir aos estudantes recursos para alimentação e transporte, o que depende de recursos orçamentários. Sendo assim, apesar de não vislumbrar esta condição no cenário atual, deixamos registrada esta opção, pois pode auxiliar uma melhor estruturação curricular para o estudante.

Ainda, independente da estratégia, as ações extensionistas do campus precisam ter um fluxo contínuo, sendo assim sugerimos a estruturação de programas, por terem como característica principal a continuidade, e envolverem

ações de ensino, pesquisa e/ou extensão. Ainda, é válido apontar que a resolução do Conselho Nacional de Educação nº 7/2018 determina diretrizes apenas para os cursos de graduação, podendo ser estendidas para cursos de Pós-Graduação, enquanto a resolução do Conselho Superior do Ifes determina as diretrizes da curricularização da extensão e, por analogia, amplia a possibilidade para os cursos técnicos. Diante do exposto, a proposta da extensão ser vinculada ao currículo através de créditos curriculares é uma proposta que requer um diálogo com toda a comunidade acadêmica, pensando no contexto local para, posteriormente, levarmos às instâncias superiores, como proposta de alteração para o âmbito Ifes.

diversas modalidades extensionistas, sendo essencial que dialoguem com a comunidade local. Salientamos que o campus contempla três programas de extensão institucionalizados⁴⁷, sendo: “Programa Transformando Vidas”, “Programa Núcleo de Arte e Cultura NAC” e “Programa de Fomento à formação para o trabalho, educação e cidadania”, o que favorece a inclusão dos alunos na equipe executora. Além disso, o Ifes campus Nova Venécia tem em sua estrutura organizacional os Núcleos que têm potencial para atuar frente às demandas extensionistas, ampliando as opções de os alunos atuarem, além de fortalecer a atuação destes Núcleos, sendo eles: Núcleo de Educação Ambiental e Agroecologia (NEAA), Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidade específicas (NAPNEE), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabis), Núcleo de estudos sobre Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual (NAPGENS), Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)⁴⁸.

Ação 4: Formação dos servidores na perspectiva extensionista⁴⁹: No contexto da extensão, a formação continuada contribuirá para o fortalecimento da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Haja vista que, todos os servidores estão envolvidos no processo educativo, sugerimos a formação para todos os servidores, incorporando alguns aspectos, baseados nas narrativas:

- **1ª etapa - conceito e prática**: informar e sensibilizar os servidores de conceitos e fundamentações acerca da extensão e da sua creditação no currículo dos cursos técnicos; conhecer o que tem sido realizado no contexto do Ifes campus Nova Venécia; trocar experiências do que estamos vivenciando no Ifes campus Nova Venécia.
- **2ª etapa – estrutura extensionista**: compreender a hierarquia estrutural da extensão; compreender as possibilidades de como podemos fortalecer a conexão com a comunidade local, inclusive os processos burocráticos para isso.

⁴⁷ Esta informação foi retirada no boletim da Diretoria de pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do Ifes campus Nova Venécia. Disponível em: <https://novavenecia.ifes.edu.br/diretoria-de-pesquisa-pos-graduacao-e-extensao>.

⁴⁸ Todos os regimentos dos Núcleos encontram-se na página do Conselho superior do Ifes (<https://ifes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?start=9>) e da PROEX.

⁴⁹ Salientamos que, para que a formação docente possa acontecer e ter garantia no PIT docente, de acordo com a resolução que norteia a carga horária docente no Ifes, é preciso que a coordenadoria do curso apresente um plano de ação no semestre que antecede à formação.

Nesse momento, é válido apresentar um *Guia para ações de extensão no Ifes: com dicas para os cursos a distância*, elaborado por Smith e Sodermann (2021)⁵⁰ como produto da dissertação de Telma Smith, também servidora do Ifes, onde as autoras contemplam conceitos, legislações norteadoras, diretrizes, modalidades, programa de apoio à extensão, instrumentos para cadastro da extensão e sistema de registro de certificado de ações extensionistas. Portanto, pode-se estruturar uma formação dialógica a partir deste documento, podendo este servir de apoio didático para tal formação.

Esse momento de formação é a primeira etapa para que todos estejam alinhados e conscientes no âmbito extensionista, até mesmo para fundamentar a decisão tomada na etapa anterior. Contudo, é importante destacar que compreendemos que a necessidade de uma formação continuada, devendo ocorrer antes, durante e depois da extensão estar vinculada ao currículo. Por este motivo, em outras metas aparecerá, novamente, esta ação com outros objetivos.

Ação 5: Mapear as demandas estudantis, a fim de garantir permanência e êxito dos estudantes acerca da participação nas ações de extensão: neste momento faz-se necessária uma aproximação com o setor de Assistência Estudantil, juntamente com a Diretoria geral (DG) do campus e a Diretoria de Administração e Patrimônio (DAP), para identificarmos os gargalos para que o estudante tenha condições de permanecer por maior tempo na instituição, se preciso for.

Quadro 2: 5W2H da meta 2

Meta 2: Preparar o território para a extensão florescer no currículo						
O quê? (ações)	Como?	Quem?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quanto custa?
Reformulação da proposta curricular	Por se tratar de uma ação que extrapola esta PI, não traremos detalhamento desta etapa.					
Organizar sistematicamente a extensão no campus	A partir de diálogo com a comunidade acadêmica e sociedade	CGEx	Garantir continuidade nas ações de extensão	No Ifes e comunidade local	Setembro a novembro de 2023	Disponibilidade da CGEx para aproximação com a comunidade local.
Definir a	Através de	Comissão	Esta é uma	No auditório	Setembro e	Disponibilidade

⁵⁰ SMITH, Telma Carolina. Na roda da extensão: proposta para ações extensionistas nos cursos técnicos na modalidade a distância. 2021. 159f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1546?show=full>. Acesso em: 29 out 2022.

estratégia de creditação da extensão junto à comunidade acadêmica	reuniões com a comissão responsável pela reformulação do PPC, bem como momentos com todos da comunidade acadêmica	Dialógica	proposta participativa	do Ifes campus Nova Venécia	outubro de 2023 (para alinhar entre a comissão do PPC e toda a comunidade acadêmica)	de tempo por parte dos membros da comissão do PPC, bem como a liberação dos estudantes para a participação nos momentos de diálogos coletivos.
Formação dos servidores na perspectiva extensionista	Através de rodas de conversa com encontros quinzenais.	Coordenadoria Geral de Extensão	Proporciona apropriação da realidade extensionista a todos os servidores	Ifes campus Nova Venécia – sala de aula, no saguão e/ou no espaço fora do Ifes	1ª etapa: Junho e julho/2023 2ª etapa: De agosto a setembro/2023	Interesse e Disponibilidade de carga horária por parte dos servidores
Mapear as demandas estudantis, a fim de garantir permanência e êxito dos estudantes acerca da participação nas ações de extensão	Identificar junto a DG e DAP do campus quais as possibilidades legais de darmos apoio financeiro aos estudantes; Realizar uma pesquisa junto aos estudantes para compreender a real necessidade deles.	DG, DAP, Assistência estudantil.	Somente após este mapeamento, será possível traçar estratégias para minimizar a problemática	Setores do Ifes em diálogo com a reitoria, se preciso for	De maio a outubro de 2023	Disponibilidade de carga horária para os envolvidos.

Fonte: Autora (2023).

ETAPA 2: EXECUÇÃO

META 3: COLOCAR EM PRÁTICA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Ação 1: Apoiar os docentes envolvidos: a “comissão dialógica” deverá acompanhar os docentes e/ou coordenadores das ações com o objetivo de contribuir durante todo o processo, desde o diálogo com a comunidade local bem como organização e execução da ação de extensão. Salientamos que na etapa inicial de organização da extensão, dialogada com a comunidade, é que vislumbro a pesquisa como instrumento formativo dos estudantes, de modo a fomentar a ação extensionista com impacto social.

Ação 2: Formação continuada dos servidores: dando sequência à formação proposta na etapa de planejamento, propomos encontros mensais para dialogar sobre desafios encontrados, avanços obtidos, práticas realizadas no Ifes etc., não se limitando a aspectos da curricularização da extensão, mas à extensão em todas as suas dimensões.

Ação 3: Publicizar as ações desenvolvidas no Ifes campus Nova Venécia: é importante que toda a sociedade tenha conhecimento das ações extensionistas desenvolvidas para que possamos nos aproximar da comunidade com maior facilidade, afinal se a sociedade tem conhecimento do que realizamos, fica mais acessível ou, até mesmo, talvez nos procure para realizarmos ações coletivamente. Além de a comunidade acadêmica também conhecer o que tem se desenvolvido, e poder aderir por voluntariado.

Quadro 3: 5W2H da meta 3

Meta 3: Colocar em prática a curricularização da extensão						
O quê? (ações)	Como?	Quem?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quanto custa?
Apoiar os docentes envolvidos	Facilitando contato com a comunidade, orientando na institucionalização da ação de extensão, contribuindo na organização dos estudantes etc.	Comissão dialógica	Fundamentado no trabalho coletivo	Ifes	A partir de fevereiro de 2024	Disponibilidade de carga horária dos membros da comissão e infraestrutura como carro para visitar a comunidade
Formação continuada dos servidores	Através de rodas de conversa com encontros mensais.	Coordenadoria Geral de Extensão e Comissão Dialógica	Proporciona troca de experiências e estudos de casos etc.	Ifes campus Nova Venécia – sala de aula, no saguão e/ou no espaço fora do Ifes	A partir de março de 2024	Interesse e Disponibilidade de carga horária por parte dos servidores
Publicizar as ações desenvolvidas no Ifes campus Nova Venécia	Através do site oficial do Ifes campus Nova Venécia, e-mail institucional, redes sociais e jornais de circulação local	Coordenadoria Geral de Extensão e Comissão Dialógica	Para ampliar o conhecimento das ações extensionistas	Ifes	A partir de março de 2025	Disponibilidade dos meios de divulgação

Fonte: Autora (2023).

ETAPA 3: AVALIAÇÃO CONTÍNUA E DEFINIÇÃO DAS AÇÕES CORRETIVAS

META 4: GARANTIR AVALIAÇÃO CONTÍNUA E APLICAR AS AÇÕES CORRETIVAS

Partindo do pressuposto de que a implementação de um projeto requer a avaliação contínua, durante todo o momento a comissão deverá dialogar com os docentes, discentes, coordenadores da ação e público-alvo da ação, contudo, seguindo a orientação normativa da CAEX nº1/2020, em todo final de ano civil deverá ser apresentado o relatório final caso tenha concluído a ação, ou o relatório parcial⁵¹.

Ação 1: Avaliação contínua: objetivando uma maior eficácia da ação extensionista, sugerimos que nas rodas de conversas mensais, propostas na formação continuada, tenha a participação de, pelo menos, um membro da equipe executora de cada ação que está vinculada ao currículo dos cursos técnicos integrados. Este momento de troca de experiências possibilitará a identificação de possíveis falhas/desafios e, posteriormente, se identificadas grandes dificuldades, deverá haver reuniões com o coordenador da ação com dificuldade e a “comissão dialógica”, almejando encontrar juntos soluções para os problemas detectados.

CRONOGRAMA DA PROPOSTA INTERVENTIVA

Para melhor compreensão das etapas e prazos para execução, apresentamos o cronograma com as metas, contudo salientamos que os prazos poderão ser alterados, afinal trata-se de uma proposta colaborativa que requer disponibilidade de muitos colaboradores. Importante demarcar que, apesar de esta PI apresentar uma ordem para as etapas de maneira linear, essas poderão ocorrer simultaneamente, se preciso for. Além disso, o ciclo PDCA é contínuo, o que deverá ser reiniciado continuamente, a depender da demanda e/ou o início de outras turmas.

Quadro 4: Proposta de cronograma da proposta interventiva

CRONOGRAMA DA PROPOSTA INTERVENTIVA	
META	PERÍODO DE REALIZAÇÃO
Apresentar a proposta interventiva para a comunidade acadêmica	Junho de 2023

⁵¹ Os modelos dos relatórios parciais e finais estão disponíveis no site da PROEX em: <https://proex.ifes.edu.br/cgaex>.

Preparar o território para a extensão florescer no currículo	Março a dezembro de 2023
Colocar em prática a curricularização da extensão	A partir de fevereiro de 2024 (contínuo)
Garantir avaliação contínua e aplicar as ações corretivas	A partir de junho de 2024 (contínuo)

Fonte: Autora (2023).

APÊNDICE B - Carta de anuência do Ifes para realizar a pesquisa



Ministério da Educação
Instituto Federal do Espírito Santo
Campus Nova Venécia

CARTA DE ANUÊNCIA

O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA, Autarquia Federal, vinculada ao Ministério da Educação, criada pela Lei nº 11892, de 29/12/2008, Autorizado pela Portaria MEC nº 4 de 06/01/2009, com sede à Rodovia Miguel Curry Carneiro, 799, Santa Luzia, Nova Venécia/ES, CEP 29.830-000, inscrita no CNPJ sob o nº 10.838.653/0008-74, representado por seu Diretor-Geral, Anderson Rozeno Bozzetti Batista, brasileiro, casado, residente e domiciliado em Nova Venécia/ES, portador do CPF nº 112.139.047-14 e RG nº 2.157.276 SSP-ES, nomeado pela Portaria nº 1.991 de 22 de novembro de 2021, publicada no DOU de 23 de novembro de 2021, declara, para os devidos fins que se fizerem necessários, que autoriza a pesquisadora Késia Zoteli de Oliveira Delevedove a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado "Curricularização da Extensão: um possível caminho para a educação profissional de nível médio", que está sob a coordenação/orientação da Prof.ª Dr.ª Tatiana Polliana Pinto de Lima (Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas - Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia). O objetivo geral da pesquisa-intervenção é compreender como a extensão universitária, vinculada ao currículo, pode se constituir como elemento formativo da prática profissional e cidadã na educação profissional de nível médio, no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – campus Nova Venécia.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, o pesquisador deverá apresentar à Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Nova Venécia/ES, 09 de Março de 2022.

ANDERSON ROZENO BOZZETTI
BATISTA-11213904714

Assinado de forma digital por ANDERSON ROZENO BOZZETTI
BATISTA-11213904714
Dados: 2022.03.09 16:01:05 -03'00'

ANDERSON ROZENO BOZZETTI BATISTA
Diretor-Geral

ANEXO A - Aprovação da pesquisa no CEPE do Ifes

Portal do Governo Brasileiro

Plataforma Brasil

principal sair

Público Pesquisador Alterar Meus Dados

KESIA ZOTELI DE OLIVEIRA DELEVADOVE - Pesquisador | V3.3.1

Cadastros Sua sessão expira em: 39min 00

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: um caminho possível para a educação profissional de nível médio
Pesquisador Responsável: KESIA ZOTELI DE OLIVEIRA DELEVADOVE
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 56681622.8.0000.5072
Submetido em: 11/03/2022
Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO ESPIRITO SANTO
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

COORDENADOR

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_190

Chat