



Integração entre Ensino e Extensão: fundamentos teóricos para uma abordagem na Educação Profissional e Tecnológica

Dyane Guedes Cunha¹, Adriane Zangiacomo Foligno²; Fábio Lippi Silva³; Michel Mott Machado⁴

Resumo: Este artigo tem por objetivo mapear os fundamentos teóricos acerca da integração entre ensino e extensão e sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica. Para tal, realizou-se uma investigação qualitativa, bibliográfica e documental. Entre os princípios estabelecidos para a Educação Profissional e Tecnológica, foi possível identificar alguns componentes que possuem estreita relação entre o currículo e a extensão. Apesar das dificuldades à efetiva incorporação das práticas extensionistas no dia a dia das instituições de ensino superior, entende-se que a integração ensino e extensão possui um potencial de avanço rumo à assimilação da extensão como princípio educativo.

Palavras-chave: Integração Ensino e Extensão, Educação Superior, Cursos Superiores de Tecnologia, Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract: This article aims to map the theoretical foundations about the integration between teaching and extension and its relationship with Professional and Technological Education. To this end, we carried out bibliographic and documentary research. Among the principles established for Professional and Technological Education, we identified some components that have a close relationship between curriculum and extension. Despite the difficulties in effectively incorporating extension practices into the day-to-day activities of higher education institutions, we understand that the integration of teaching and extension has potential for advancement towards the assimilation of extension as an educational principle.

Keywords: Teaching-Extension Integration, Higher Education, Higher Technology Courses, Professional and Technological Education.

¹ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS); dyane.cunha@gmail.com

² Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS); adri.nami@gmail.com

³ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS); fabio.silva9@cpspos.sp.gov.br

⁴ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS); michel.machado@cpspos.sp.gov.br

1. Introdução

A extensão se desenvolveu na educação superior brasileira em meio a questionamentos sobre seu entendimento e aplicação (SERVA, 2020).

Atualmente, a extensão tem suscitado reflexões sobre sua relevância no cenário socioeconômico, sua avaliação e qualidade, financiamento e a própria relação das instituições de ensino com a sociedade (SANTOS, 2011; MARCOVITCH, 2019; GIMENEZ *et al.*, 2019), sendo compreendida como atividade fundamental para a formação do estudante, por meio da oportunidade em articular a teoria aprendida em sala de aula com a experiência prática (BRASIL, 2018b). Um debate que tem emergido, mais recentemente, é o da chamada curricularização da extensão (SERVA, 2020) ou integração ensino-extensão (IEE) (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020).

A questão curricular tem se mostrado, com frequência, terreno de disputas políticas, sociais e culturais, pois de certa forma, é por meio do currículo que se expressam os interesses e as preferências dos setores da sociedade, externado pelas intenções, práticas sociais, saberes e experiências selecionados (SACRISTÁN, 2013; LIBÂNEO, 2018). Além de ordenar o percurso de aprendizado do estudante e regular a prática didática escolar (SACRISTÁN, 2013), o currículo deve estar em constante análise por parte dos educadores para acompanhar as mudanças que ocorrem no campo educacional (SCHMIDT, 2003).

Em um movimento que estreita a relação entre extensão e currículo, o Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou, em 2018, a Resolução nº 07, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e a creditação curricular da extensão em cursos superiores (BRASIL, 2018a). Tradicionalmente concretizada em universidades, a extensão passa a ser obrigação legal em todos os cursos de graduação, nos quais estão inseridos os Cursos Superiores de Tecnologia (CST).

Nesse cenário, acredita-se pertinente refletir sobre a atribuição da extensão em matrizes curriculares do ensino superior, inclusive ponderando sobre sua adaptação para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que, ao mesmo tempo que possui características de formação mais rápida e focada para uma área específica, também preza pelo aprendizado que ocorre na prática (TAKAHASHI; AMORIM, 2008).

O presente artigo teve por objetivo mapear fundamentos teóricos sobre curricularização da extensão, com vistas a uma abordagem na EPT (ênfase nos CST). Para tal, foi proposta a seguinte situação-problema: quais influências oriundas da literatura acadêmica sobre curricularização da extensão/IEE contribuiriam para uma abordagem voltada à EPT brasileira?

Essa reflexão pode ser considerada pertinente, relevante e oportuna, especialmente para o campo voltado aos estudos sobre organização, gestão e avaliação na EPT e as relações entre as instituições de ensino superior (IES) e a sociedade (MACHADO, 2021).

2. Referencial teórico

Ao procurar refletir sobre a chamada curricularização da extensão, faz-se necessário abordar os conceitos das duas palavras que compõem o termo, “Currículo” e “Extensão”. Na sequência, o foco será a própria curricularização

da extensão, que além de associar esses dois elementos, se apresenta como pressuposto legal e processo pedagógico que sustenta a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2018b).

2.1 Algumas considerações sobre o currículo

O currículo é permeado por variadas concepções sobre o seu significado e função, sendo objeto de engajamentos sociais e políticos diversos (SCHMIDT, 2003) e envolvendo dilemas e posicionamentos daqueles que o constroem (SACRISTÁN, 2013).

Considerado elemento nuclear do projeto pedagógico, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem (SCHMIDT, 2003; SACRISTÁN, 2013; LIBÂNEO, 2018), o currículo engloba o referencial concreto da proposta educacional, o qual diz respeito não só às disciplinas, seus conteúdos e os resultados esperados, mas também às experiências e valores que serão proporcionadas aos estudantes, para permitir a vivência de culturas diversas dentro da escola (LIBÂNEO, 2018).

A construção curricular pode se dar a partir de diferentes concepções e posicionamentos teóricos, havendo, contudo, alguns modelos estruturados que delimitam a sua elaboração, tais como: 1) tradicional, formado por conjuntos de disciplinas e planos de estudos; 2) tecnicista, baseado na aplicação de instrumentos técnicos de ensino e avaliação; 3) cognitivo, fundamentado no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos; 4) socio-crítico, no qual valoriza-se a prática investigativa realizada pelos estudantes (LIBÂNEO, 2018).

Cada concepção pode estar ligada ao resultado esperado do/no processo educacional, ao conjunto de experiências que a escola proporcionará ao aluno ou aos princípios da proposta educativa, bem como a programas, projetos, planos, objetivos e conteúdos educacionais (SCHMIDT, 2003). Qualquer que seja a concepção, é por meio do currículo que o papel social da escola se realiza, uma vez que ele seleciona e organiza a cultura que será (re)produzida (LIBÂNEO, 2018).

O currículo, por isso, não é neutro ou universal na transmissão do conhecimento, configurando-se como instrumento de ação política e cultural baseada em concepções diferentes do mundo, do homem e dos valores que envolvem as experiências educacionais (SCHMIDT, 2003; SACRISTÁN, 2013). Além disso, o currículo sofre influências externas e internas à escola, a partir de questões socioeconômicas, obrigações legais a serem cumpridas, até as crenças, significados, valores e comportamentos da cultura organizacional e social, amplamente falando (LIBÂNEO, 2018).

Nesse sentido, o currículo também é transformado e interpretado pela prática educativa entre professores e alunos (LIBÂNEO, 2018), sendo que o seu conteúdo é moldado pelas suas aplicações e por diferentes contextos, a partir do uso que fazem dele os agentes do currículo, quais sejam: espaço escolar, alunos, relações sociais, ideologias, filosofias e outros aspectos que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem (SACRISTÁN, 2013).

Independentemente do modelo adotado, é entendido que, assim como o currículo faz a conexão com a cultura exterior/a sociedade mais ampla, a interdisciplinaridade curricular favorece a integração de saberes e busca soluções práticas para lidar com essa realidade (LIBÂNEO, 2018), o que serve

também ao atendimento das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho (TAKAHASHI; AMORIM, 2008).

Nesse sentido, cabe acrescentar que a interdisciplinaridade é tida como um dos elementos norteadores da EPT brasileira, a partir da aspiração de contextualizar e flexibilizar aquilo que é ensinado em uma articulação constante entre teoria e prática profissional, sem que o conhecimento seja construído de forma fragmentada (BRASIL, 2021). Como afirmam Takahashi e Amorim (2008), o delineamento da educação profissional, no Brasil, compreende a aprendizagem baseada na prática e um currículo baseado em habilidades e competências profissionais, sendo que o conceito de competência profissional pode ser compreendido como

a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho. (BRASIL, 2021)

No âmbito da atual educação profissional brasileira, tem sido apontada certa correspondência entre currículo e aspectos voltados à vivência social e às práticas democráticas — uma das preocupações de Dewey — por exemplo, por meio da inserção das chamadas competências socioemocionais, vistas como essenciais para a vida social/laboral (GRACIANO; CONSTANTINO, 2020).

De modo geral, considera-se que a implementação do currículo deve considerar o alcance dos fins educacionais de maneira integral, ampliando referências de vida dos estudantes, transformando-os em cidadãos colaboradores e responsáveis, conscientes da diversidade e complexidade cultural presente no mundo (SACRISTÁN, 2013).

Com essas considerações em mente, considera-se coerente compreender a extensão como um elemento indispensável para permitir não só a interdisciplinaridade curricular, a partir de ações que ocorram fora do ambiente escolar/universitário, mas para a própria contextualização do conhecimento (re)produzido neste espaço.

2.2 Extensão no ensino superior brasileiro

As primeiras atividades identificadas como extensão no ensino superior brasileiro foram as realizadas entre as décadas de 1910 e 1920, pela antiga Universidade Livre de São Paulo, em uma série de cursos, e pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e a Escola Agrícola de Lavras, em serviços de assistência técnica agrícola (NOGUEIRA, 2001; SERVA, 2020).

O primeiro conceito legal de extensão universitária no Brasil foi apresentado pelo Decreto-Lei nº 19.851/1931, o qual marca, segundo Serva (2020), o momento de surgimento da extensão universitária propriamente dita, já que as primeiras conceituações seriam informais. Três décadas depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1961) reforçou o caráter predominantemente de transmissão ou difusão de conhecimento da extensão, presente no Decreto de 1931 (CABRAL, 2012).

Para além do aspecto meramente legal, os movimentos sociais e estudantis da década de 1960 intensificaram discussões sobre uma concepção de universidade aberta para a sociedade e comprometida com as classes populares, ampliando a ideia de extensão além de serviços, mas que fosse realizada integrada ao ensino (NOGUEIRA, 2001).

A Reforma Universitária de 1968, publicada na Lei nº 5.540/1968, tornou a extensão obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino superior, marcando um importante impulso à sua institucionalização, além de possibilitar “oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade” (BRASIL, 1968). Nogueira (2001) ressalta que, nessa legislação, a prática da extensão seria realizada por estudantes sem o envolvimento de docentes, atribuindo um caráter de atividade secundária, opcional e desvinculada das outras práticas acadêmicas.

Apesar de dar forma e incentivar a extensão universitária, a Reforma de 1968 não retirou o caráter assistencialista da extensão, que durante os anos de governo militar, aliás, esteve relacionado à concepção e ao ideal de desenvolvimento da segurança nacional (NOGUEIRA, 2001; DE DEUS; HENRIQUES, 2017). Em 1975, o Ministério da Educação (MEC) elaborou a primeira política de extensão universitária na forma do Plano de Trabalho da Extensão Universitária, o qual foi concebido sob a censura, sem significativo avanço conceitual, além de fortemente influenciado pelo governo militar (NOGUEIRA, 2001).

Posteriormente, em 1976, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras conceituaria a extensão universitária com uma definição da efetiva posição tridimensional da universidade moderna (SOUSA, 2010, p. 91), ao apresentar a extensão como “o instrumento da íntima comunicação da universidade com a comunidade [...] a universidade flexível, a universidade laboratório vivo”.

No período de mobilização de movimentos relacionados à redemocratização e do conseqüente fortalecimento da sociedade civil, durante os anos 1980, é discutido um novo paradigma para a universidade brasileira em sua relação com a sociedade, além do papel da extensão. Nesse contexto, verifica-se a busca de uma abordagem extensionista que se distanciava de uma perspectiva fundamentalmente assistencialista, o que pode ser representado, entre outros aspectos, pela fundação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), em 1987, bem como a inclusão da extensão na Constituição de 1988, expressamente em seu artigo 207 (CABRAL, 2012). Apesar da elevação a um *status* constitucional, não significou que a sua prática extensionista tenha sido incorporada pelas universidades (SERVA, 2020).

Posteriormente, com a produção a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), o FORPROEX apresenta sua fundamentação do que é extensão e de como abordá-la, bem como quais diretrizes e princípios básicos a constituem como componente curricular. E difunde seu conceito de extensão universitária, que incluía a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, seu caráter interdisciplinar, além do seu potencial de promover a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012).

Passo decisivo à institucionalização da extensão no âmbito da educação superior brasileira foi a publicação, por meio da Resolução CNE/CES nº 7, em

dezembro de 2018, das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Associadas ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, vêm consolidar essa dimensão acadêmica, além de tornar sua creditação obrigatória para todas as IES brasileiras (BRASIL, 2014; 2018a).

Nesse documento oficial, conceituou-se a extensão 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, 2018a)

Este entendimento de extensão, entre outros aspectos, expressa a IEE, comumente chamada de curricularização da extensão, a qual se realiza por meio de ações previstas nos Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares dos cursos superiores, tanto na graduação quanto na pós-graduação (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020).

Diante do exposto, compreende-se a curricularização como essencial à extensão, de modo que só é extensão se for, também, parte do currículo (FRUTUOSO, 2020), o que implica na busca da interdisciplinaridade, bem como do aprimoramento da relação entre as IES e outros setores da sociedade (SERVA, 2020).

3. Método

Desenvolvido no âmbito de um programa de mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla, a qual se insere nas preocupações da IEE, além das relações IES-sociedade.

Assim, com vistas a alcançar o objetivo proposto neste artigo, a investigação utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental, na perspectiva de produzir conhecimento organizado e um questionamento criativo (ANDRÉ, 2001), tendo por foco aspectos que envolvem a curricularização da extensão.

O levantamento da literatura que fundamenta teoricamente o estudo, foi realizado em buscas de artigos e produções acadêmicas em bases de dados abertas, entre agosto e setembro de 2021 e, envolvendo essencialmente as temáticas “curricularização da extensão”, “inserção curricular da extensão” e “creditação da extensão”. A pesquisa documental teve por base os artefatos legais presentes na legislação voltada ao tema de interesse.

4. Resultados e Discussões

Na legislação brasileira, a extensão começa a ter visibilidade, de fato, com a publicação da LDBEN atualmente em vigor, estabelecida pela Lei nº 9.394/1996. Na apresentação das finalidades da educação superior, se indica: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996).

A curricularização da extensão foi incluída em um documento oficial no PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001), que reafirmou a importância das universidades públicas no desenvolvimento científico e cultural do País. Mas, apesar de apresentar em suas diretrizes que as universidades seriam o “núcleo estratégico” do sistema de educação superior brasileiro, reconhece-se o papel de outras IES, como centros universitários, por exemplo, e a sua vocação para o ensino, a pesquisa e a extensão (SERVA, 2020). Desse modo, indica-se que a realização da extensão não deve ser exclusividade das universidades, mas também das demais tipos de IES, ainda que a previsão constitucional mencione somente universidades (*IDEM*).

A partir do PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), passa-se a assumir a curricularização da extensão de forma mais enfática. Para a implementação da sua Meta 12, que se refere à elevação das taxas de matrículas na educação superior, o documento apresenta a curricularização da extensão em cursos de graduação como uma de suas estratégias (12.7), o que acaba por abranger todos os tipos de IES. A referida estratégia limita as ações válidas para creditação da extensão em projetos e programa, ao contrário do PNE 2001-2010, que mencionava também cursos, eventos e prestação de serviços (SERVA, 2020; SOUSA, 2020).

Em 2018, a fim de regimentar o disposto na Meta 12.7 do PNE 2014-2024, o MEC e o CNE, por meio de sua Câmara de Educação Superior (CES), estabeleceram as diretrizes e referenciais regulatórios para a política de extensão na educação superior brasileira, por meio da publicação da Resolução CNE/CES nº 7/2018 (BRASIL, 2018b), sendo que uma das consequências, é a exigência de que 10% da carga horária total dos cursos de graduação deverá ser composto por atividades de extensão.

Essas diretrizes apresentam uma série de relações entre currículo e extensão, compreendidas como curricularização da extensão ou IEE, não somente na forma de “componentes curriculares para os cursos”, mas também como “atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa”, estruturada a partir de uma concepção voltada à “formação cidadã dos estudantes, [...], que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular” (BRASIL, 2018a).

De maneira integrada às dimensões pedagógica e de ensino-aprendizagem, indica pontos relacionados à gestão dos cursos e da carga horária destinada à extensão. Além disso, há também a demanda por autoavaliação dessas atividades, o que, aliás, têm sido objeto de estudos a fim de propor um sistema de avaliação da IEE, tendo por foco universidades públicas brasileiras (GAVIRA; GIMÉNEZ; BONACELLI, 2020).

A Resolução ainda destaca a necessidade de se integrar a extensão a outros documentos de planejamento das IES, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos

de graduação (BRASIL, 2018a). Acrescenta-se que no processo de elaboração das diretrizes para a extensão nacional, o CNE apresentou em seu relatório três fundamentos para este marco regulatório nacional da Extensão, quais sejam: a indissociabilidade com ensino e pesquisa, a formação do estudante e a transformação social (BRASIL, 2018b).

Quanto à indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a formação do estudante, a curricularização da extensão pode garantir um conhecimento teórico com aplicação prática no contexto social no qual os alunos estão inseridos, numa verdadeira interrelação entre universidade e comunidade (SERVA, 2020). Nesse sentido, entende-se que pode ser útil a análise da integração curricular da terceira missão em outros países, o que pode ser nomeada de diferentes formas: “*service-learning*”, “*community-engaged courses*”, “*community-based learning*”, “*aprendizaje-servicio*”, “*educación experiencial*” (GAVIRA; GIMENEZ; BONACELLI, 2020).

No entanto, é importante destacar que para a consolidação da extensão como função acadêmica da educação superior, para além da interação com o ensino e pesquisa, é necessária sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, em uma dinâmica em que a crítica e a autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento (JEZINE, 2004).

Para que a curricularização da extensão contribua à transformação social, a partir da interação IES-sociedade, faz-se necessária intensa articulação interna e externa, tanto na formulação de uma política pedagógica, quanto no estabelecimento de parcerias de dimensão interinstitucional e de integração com os agentes sociais dos projetos de extensão (JEZINE, 2004). Nesse sentido, o currículo necessário para subsidiar a creditação da extensão universitária, deveria ser “amplo, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista desse conceito” (SANTOS, 2020).

Para pensar sobre a curricularização da extensão no âmbito da EPT, é necessário clarificar que essa modalidade de educação está prevista na legislação nacional e atua em diferentes níveis de ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; MANFREDI, 2016), dentre os quais encontra-se a Educação Profissional de Nível Tecnológico (MANFREDI, 2016), por meio da qual são ofertados os CST (BRASIL, 2021; CORTELAZZO, 2012).

Ainda que em diversos textos (legais e/ou acadêmicos), a conceituação da extensão seja remetida à universidade, sendo assim denominada como “extensão universitária”, há tentativas de incluir outras IES que não se enquadrem como universidades, especificamente. Assim, para representar claramente os objetivos da extensão na EPT e aproximar os seus objetivos, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT) apresenta a extensão como “um processo educativo, cultural, político, social, **científico e tecnológico** que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade” (FORPROEXT, 2013, p. 2, grifo nosso).

Esse conceito apresenta o que viria a ser denominado de Extensão Tecnológica, buscando diferenciar o que é praticado nas IES destinadas à EPT do que é praticado nas Universidades (FRUTUOSO, 2020).

De modo geral, considera-se que é possível identificar, entre os princípios estabelecidos para a EPT, alguns que possuem estreita relação entre o currículo e a extensão, quais sejam: o desenvolvimento pleno da

pessoa, a partir da promoção de valores éticos e políticos; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, com garantia da interdisciplinaridade curricular; a articulação com o setor produtivo, na busca pela inserção laboral dos estudantes; e a indissociabilidade entre educação e prática social, ou uma articulação entre o saber e o fazer que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2021).

5. Considerações finais

O estabelecimento legal da curricularização da extensão, prevista na Resolução CNE/CES nº 7/2018, ancorada nas discussões de um “educar pela extensão” como princípio educativo (MACHADO; PRADOS, 2018), apresenta-se como avanço ainda que não signifique, de fato, que as IES efetivamente incorporarão as práticas extensionistas em seu cotidiano (SERVA, 2020), pois a implementação se apresenta como desafio e convite a repensar as concepções de ensino e de pesquisa, bem como as formas de se relacionar com o entorno, a partir da abertura ao diálogo com a sociedade.

Sobre o currículo, assume-se a necessidade que seja repensado nas IES, pois parte-se do entendimento que não deveria ser tomado como um documento único, uma vez que pode ser analisado a partir de diferentes pontos de vista, sendo um deles o “sua função social como ponte entre a sociedade e a escola” (SACRISTÁN, 2000, p. 14). Nesse sentido, pode-se entender que o currículo cumpre o papel de definir um processo que promoverá a inter-relação da unidade educacional com a sua comunidade, pois é necessário reconhecer que ele permite que seja gerado um conhecimento de interesse da sociedade na qual a instituição de ensino está inserida (SERVA, 2020).

Mais do que um projeto genérico de curricularização da extensão, é preciso (re)pensar a singularidade de cada projeto pedagógico e a proposta política com a qual a instituição de ensino se compromete, o que pode ser facilitado pela reflexão sobre o tipo de profissional que se busca formar e como a extensão pode contribuir para a efetivação de um compromisso comunitário (IMPERATORE, 2015).

Ademais, vislumbra-se que a curricularização da extensão possui potencial para uma maior integração e/ou articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, influenciando na criação de um currículo inovador no ensino superior, com vistas à geração de um “conhecimento pluriversitário” (SANTOS, 2011).

Assume-se que o currículo não é a soma de um conjunto de disciplinas, uma vez que deveria traduzir um projeto político-pedagógico integrado. Por isso, entende-se que um dos principais desafios à curricularização da extensão consiste na busca pela superação de práticas fragmentadas por pequenos projetos, para uma prática integral e integradora (GADOTTI, 2017).

Tal esforço, sem dúvida, recomenda o exame sobre o currículo por parte de professores ou gestores, tendo por foco a manutenção da relevância e adequação dos processos pedagógicos, com vistas ao alcance das finalidades educacionais. Nessa direção, aliás, mostra-se sábio compreender que “aquilo que está vigente em determinado momento não deixa de ser um produto incerto, que poderia ter sido de outra maneira, e que pode ser diferente tanto hoje como no futuro” (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

No caso dos CST, portanto no âmbito da EPT, a legislação brasileira aponta para a necessidade de se "adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos" (BRASIL, 2021), tendo em vista não só a desenvolver competências para produção de bens e serviços, mas também para permitir que os educandos sejam capazes de avaliar os impactos da produção, seja no âmbito socioeconômico ou ambiental. E esse direcionamento, de certa maneira, parece ser coerente com a curricularização da extensão.

Para estudos futuros, sugere-se esforços para aprofundar a compreensão sobre curricularização, inserção curricular e creditação, a partir de diferentes concepções e experiências, assim como a sua respectiva organização, operacionalização, gestão e avaliação.

Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 101, p. 51-64, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 07/2018, de 18 de dezembro de 2018. *Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira*. 2018a

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES 608/2018*. 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 06 jan. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Senado Federal, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação* e dá outras providências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE* e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média*, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

CABRAL, N. G. *Saberes em extensão universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos*. 2012. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CORTELAZZO, A. L. Natureza dos Cursos Superiores de Tecnologia. In: ALMEIDA, I. B.; BATISTA, S. S. S. (orgs.). Educação tecnológica: reflexões, teorias e práticas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

DEUS, S. de; HENRIQUES, R. L. M.. A Universidade Brasileira e sua Inserção social. In: CASTRO, Jorge Orlando (org.). *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA (FORPROEXT). *Extensão Tecnológica*. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: UFMG, 2012.

FRUTUOSO, T. de P. *O processo de Curricularização da Extensão nos cursos de Graduação do Instituto Federal de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GADOTTI, M. *Extensão universitária: para quê?* Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2017.

GAVIRA, M. O.; GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. *Avaliação*, v. 25, n. 02, p. 395-425, jul. 2020.

GIMENEZ, A. M. N.; GAVIRA, M. O.; FIGUEIREDO, S. P.; BONACELLI, M. B. M. Avaliação da relação universidade-sociedade: o caso da Unicamp em perspectiva nacional e internacional. *Debates sobre Innovación*, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2019.

GRACIANO, M.P; CONSTANTINO, P. R. P. Adaptação e contextualização curricular: fundamentos teóricos para uma abordagem na educação profissional técnica. In: XV Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional, 2020. *Anais [...]*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2020.

IMPERATORE, S. L. B; PEDDE, V; IMPERATORE, J. L. R. *Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo?* Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 15, 2015, Mar del Plata, Argentina. Anais... Mar del Plata: INPEAU/UFSC, 2015.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a Extensão Universitária. In: *Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, 2, 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, M. M.; PRADOS, R. M. N. As Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo e a responsabilidade social no ensino superior de graduação tecnológica. *Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura*, 22, p. 41-49, set. 2018.

MACHADO, M.M. Educação profissional de nível tecnológico: considerações sobre gestão educacional e o relacionamento IES-sociedade. Seminário Internacional de Tecnologia, Educação e Sociedade – gestão criativa e formação profissional contemporânea, Faculdade de Tecnologia [Fatec] de Itaquaquetuba, São Paulo, 29 a 31 de março, 2021.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MARCOVITCH, J. *Repensar a Universidade II: impactos para a sociedade*. São Paulo: COM - ARTE - Editora Laboratório do Curso de Editoração (ECA-USP), 2019.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de. *Construção conceitual da Extensão Universitária da América Latina*. Brasília: UnB, 2001. p. 57-72.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 1, p. 16-35

SANTOS, A. B. *A curricularização da extensão universitária a partir do plano nacional de Educação do Brasil: dificuldades e possibilidades*. 2020. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2020.

SANTOS, B. S. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHMIDT, E. S.. *Currículo: uma abordagem conceitual e histórica*. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, n.11, p. 59-69, jun. 2003.

SERVA, F. M. *Educação Superior no Brasil: um estudo sobre a a Política de Curricularização da Extensão Universitária*. 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.

SOUSA, A. L. L. *A história da extensão universitária*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

TAKAHASHI, A. R. W. ; AMORIM, W. A. C.. Reformulação e expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.16, n.59, p. 207-228, abr./jun. 2008.