

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
MINAS GERAIS  
BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO

**PROGRAMA DE PROJETOS INTEGRADORES**

Sabará

2022

LUCIANA EMIRENA DOS SANTOS CARNEIRO – PRESIDENTE DO NDE  
AION ANGELU FERRAZ SILVA - PROFESSOR MEMBRO DO NDE  
BRUNO LIMA – PROFESSOR MEMBRO DO NDE  
FLÁVIO GOMIDE – PROFESSOR MEMBRO DO NDE  
SIDNEY MARTINS - PROFESSOR MEMBRO DO NDE  
SOLANGE CARLI - PROFESSOR MEMBRO DO NDE

### **PROGRAMA DE PROJETOS INTEGRADORES**

Programa de Projetos Integradores para curricularização da extensão elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Bacharelado em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, campus Sabará.

Responsáveis            Técnicos:            NDE  
Bacharelado em Administração

SABARÁ

2022

Ficha catalográfica: elaborada pela biblioteca do IFMG

Será impressa no verso da folha de rosto e não deverá ser contada.



**INSTITUTO FEDERAL**  
**MINAS GERAIS**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Minas Gerais – Campus  
Sabará**  
**Bacharelado em Administração**

Responsáveis Técnicos:

Luciana Emirena dos Santos Carneiro – Presidente dos NDE

Aion Angelu Ferraz Silva - Professor membro do NDE

Bruno Lima – Professor membro do NDE

Flávio Gomide – Professor membro do NDE

Sidney Martins - Professor membro do NDE

Solange Carli - Professor membro do NDE

---

Prof. Dra. Luciana Emirena dos Santos Carneiro  
Presidente do Núcleo Docente Estruturante do Bacharelado em Administração –  
IFMG campus Sabará  
Coordenadora do Curso de Bacharelado em Administração – IFMG campus Sabará



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 JUSTIFICATIVA.....	15
1.2 OBJETIVOS .....	17
1.2.1 Objetivo geral .....	17
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.3 Resumo Executivo .....	17
<b>2 HISTÓRICO DA EXTENSÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>3 O MUNICÍPIO DE SABARÁ E O IFMG .....</b>	<b>20</b>
<b>4 A LEGISLAÇÃO SOBRE A EXTENSÃO: UM RECORTE APLICADO.....</b>	<b>22</b>
<b>5 PAULO FREIRE E A EXTENSÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>6 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....</b>	<b>33</b>
<b>7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>35</b>
<b>8 DELIMITAÇÃO DO PROGRAMA DE PROJETOS INTEGRADORES.....</b>	<b>36</b>
<b>9 O ESCOPO DO PROGRAMA DE PROJETOS INTEGRADORES .....</b>	<b>39</b>
<b>10 OS PROJETOS INTEGRADORES.....</b>	<b>14</b>
<b>11 O SISTEMA AVALIATIVO .....</b>	<b>22</b>
<b>12 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>27</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa de Projetos Integradores na atualidade das discussões pedagógicas e no que diz respeito ao percurso acadêmico que deve ser ofertado aos estudantes adquire na sua proposta, o *status* de uma disciplina do curso de Bacharelado em Administração do IFMG- SABARÁ.

Por muitos anos o percurso acadêmico dos estudantes apresentou em sua práxis uma dissociação entre as demandas das populações que desenham o entorno dos grandes centros de ensino, ou seja, das universidades e dos Institutos Federais de Educação como propostas de cunho eminentemente assistencialista.

Desse modo, GADOTTI, 2017, nos ajuda em suas reflexões freirianas a entender o legado de Freire, quando este educador e filósofo em sua primeira proposta como professor apresenta em sua tese de 1959 a ideia tão atual quanto revolucionária de uma universidade popular, democrática e estimuladora de programas de formação de quadros capazes de interferir em seu meio fomentando às transformações sociais.

A título de exemplo, e justificando a atualidade das ideias freirianas no que tange a responsabilidade em fomentar as transformações sociais, podemos debruçar em nosso cenário de pandemia, COVID-19 -, e sem necessidade de escancaramento, pois o escancaramento apresentou-se na fragilidade de um modelo econômico capitalista que, muito provavelmente não previu os resultados catastróficos e mortíferos para uma parcela da população que estando à margem dos direitos fundamentais básicos de sobrevivência em pleno século XXI, foram dentre os demais segmentos sociais, afetados em maior número pelo vírus. E, não bastassem as perdas de inúmeras vidas, os que dela escaparam, se encontram hoje dependentes de políticas socioeconômicas indignas, tamanho é o quadro de miserabilidade e cerceamento perverso de condições subumanas que impossibilitam a essa população historicamente alijada de seus direitos de emancipação, instrumentos que venham corroborar para a sua libertação.

Segundo FREIRE, (1974) seria através da extensão que as instituições de ensino superior poderiam redimensionar a sua atuação dentro e a partir de um programa de educação popular.

Reitera-se que a proposta do Programa de Projetos Integradores aqui descrita tem como fundamento teórico a extensão universitária ou como queiram nomeá-la, programa de projetos integradores, curricularização da extensão, e outros, como uma prática pautada nos princípios freirianos de diálogo, autonomia, liberdade e emancipação.

O Programa de Projetos Integradores cumpre em sua proposta promover um exercício de extensão junto a comunidade e pesquisa, proporcionando o desenvolvimento paralelo entre os objetivos do ensino e a formação profissional de seus discentes.

Daí, a necessidade de pensarmos em termos da práxis do programa de projetos integradores, da aproximação tão necessária e defendida por FREIRE, (2013) e seus seguidores da importância a ser dada a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Associado à prática educativa, o programa de projetos integradores na concepção proposta deve estimular a autonomia discente que nas palavras de FREIRE, (2002:p.24), trata-se de:

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz do que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso -, é o que fala do respeito do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. [...]. O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, ano, p. 24)

Não se pode conceber um programa de projetos integradores sem que este esteja associado a uma prática educativa reflexiva e libertadora. Daí que na concepção freireana, a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto (FREIRE, ano, p.102).

O Programa de Projetos Integradores não possui característica prescritiva, no entanto, ele se apresenta como um norte que orientará as práticas das disciplinas do curso.

A construção coletiva do conhecimento deve, por um lado, respeitar e estimular a autonomia discente e, por outro lado, promover a integração do corpo docente.

Em suas bases propositivas, deverão estar elencadas todos os princípios norteadores de sua elaboração, dos seus objetivos, das suas estratégias de acompanhamento, de sua avaliação e de sua divulgação no interior da instituição através de suas instâncias de comunicação e de outros meios, tais como jornadas, simpósios, encontros, e mídias sociais, entre outros, e são descritas ao longo do projeto.

Na sequência é apresentada a justificativa do Programa de Projetos Integradores, seu objetivo geral e os objetivos específicos.

## **1.1 Justificativa**

O Programa de Projetos Integradores é parte do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração que prevê a curricularização da extensão como parte da

matriz curricular e do histórico curricular estudantil (PPC Bacharelado em Administração, 2021). Ele justifica-se tanto pela perspectiva acadêmica quanto social.

Embora este seja um ideal ainda a ser alcançado, “um requisito para a existência das ações de extensão é o de envolver os estudantes, sua razão de ser. O estímulo e a orientação a serem dadas aos proponentes das ações devem ser no sentido de se buscar este componente formativo, seja na perspectiva técnico-profissional e na de formação política, cidadã” (FORPROEX<sup>1</sup>, 2007, p.52).

Nesse sentido, alguns aspectos característicos da curricularização da extensão são importantes destacar:

- A extensão possibilita o diálogo entre os saberes e conhecimentos disciplinares dos cursos das instituições de ensino superior e as questões mais amplas que permeiam a sociedade e, este escopo se caracteriza interprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar;
- A extensão tem objetivo de intencionalidade emancipatória (FAGUNDES, 2009) e, desta forma, pode impactar a formação e a ação profissional dos estudantes;
- A extensão aproxima o aluno das demandas da sociedade, fortalecendo sua formação cidadã;
- A extensão é também o lugar do reconhecimento e aceitação do outro e da diversidade (FORPROEX, 2001, p.9, 10, 11)

Espera-se que este escopo produza impacto na geração de conhecimento, na melhoria das condições devida da comunidade e na transformação da extensão em um instrumento de mudança social.

Acredita-se que a institucionalização das ações de extensão, sejam elas modeladas no formato de programas, projetos, ações, cursos, eventos etc., constituir-se-ão formas de experimentação, auxiliarão na criação de condições políticas para que as propostas sejam instrumentalizadas, darão maior visibilidade à instituição e gerarão, no longo prazo, expansão de seu escopo de atuação (FORPROEX, 2007).

No caso do Bacharelado em Administração a estratégia escolhida para desenvolvimento do Programa de Projetos Integradores e alcance dos objetivos e metas propostos são os estudos de campo, a pesquisa participativa e o estudo de caso ou

---

<sup>1</sup> FORPROEX- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

múltiplos casos, uma vez que estes métodos podem adequar-se à realidade da comunidade e facilitar a inserção dos estudantes enquanto sujeitos ativos no programa e, posteriormente o registro das informações e desenvolvimento das proposições conforme cada fase.

Por fim, o Programa de Projetos Integradores justifica-se na medida em que estabelece conexão e proximidade com a comunidade, busca auxiliar no processo de entender suas dores e anseios, explora possibilidades e oportunidades alinhadas com a comunidade e promove um ambiente para que os estudantes desenvolvam competências e habilidades pessoais, profissionais e sociais.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Atuar no processo formativo de discentes da graduação ampliando as possibilidades de uma formação profissional/pessoal de implicação consigo, com o outro e com o mundo, condição para uma cidadania respaldada no respeito, nas diferentes manifestações culturais e em conhecimentos plurais.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

Envolver-se com a realidade do município de Sabará; Promover a escuta da comunidade; atuar nas demandas da comunidade, desenvolvendo junto deles formas de abordar, atuar e/ou solucionar, em parte ou totalmente, as demandas mapeadas; desenvolver habilidades nos discentes para uma formação cidadã; ter domínio das etapas de execução de um projeto.

## **1.3 Resumo Executivo**

Nos próximos capítulos serão abertos os trabalhos para discussão do histórico da extensão; o município de Sabará e o IFMG, a legislação sobre a extensão, a base freiriana, buscando contextualizar os leitores sobre a construção deste documento e as ancoragens utilizadas para embasamento da proposta.

## 2 HISTÓRICO DA EXTENSÃO

Dos três pilares constitutivos das universidades, a extensão foi o último a ser criado. Conforme argumenta Paula (2013), talvez seja esse o motivo pelo qual a extensão seja naturalmente interdisciplinar. Essa perspectiva se justifica pôr a extensão, historicamente, estar voltada para o atendimento de demandas sociais, relacionadas a um público amplo, difuso e heterogêneo. Nessa direção, a extensão impulsiona a universidade a aprofundar seu papel de instituição que deva se comprometer com a transformação social, capaz de estreitar a produção e transmissão de conhecimento com seus efetivos destinatários. Cabe, portanto, à extensão, possibilitar que a sociedade se aproprie dos saberes produzidos na universidade.

No Brasil, a expansão da extensão se dá na década de 1980, conforme aponta Nogueira (2001). Nesse período, o país vivia o momento da redemocratização, com o final da ditadura e o movimento político das Diretas Já. Diante dessa efervescência política, a sociedade passa a cobrar um compromisso maior das universidades com a população, principalmente com a mais carente. Nesse contexto, a extensão surge com forte apelo assistencialista, como ainda é amplamente entendida até a atualidade. Apesar desse forte apelo social, a universidade enfrentou o desafio de democratizar e popularizar o conhecimento para além de seus domínios já instituídos.

Ainda de acordo com Nogueira (2001), a extensão surge na Inglaterra, na segunda metade do século XIX. A ideia de extensão surge fortemente vinculada à noção de educação continuada, que era destinada não apenas às camadas populares, mas à população adulta em geral, que estava alheia aos domínios universitários. Tempos mais tarde, as ações de extensão passaram a ser desenvolvidas também em universidades americanas, principalmente prestando serviços nas áreas rurais.

Em sua gênese, como confirma Medeiros (2017), as atividades extensionistas eram realizadas para atender demandas muito específicas, que eram atendidas por meio de cursos de curta duração e atividades afins. No Brasil, os primeiros registros sobre práticas extensionistas são datadas de 1931, embora somente no final da década de 1960 ela se tornou obrigatória nas universidades do país. De acordo com a Lei nº 5.540, as universidades passaram a ser obrigadas a oferecer cursos e serviços especiais à comunidade, relacionados a atividades de pesquisa e ensino que são próprias dessas instituições.

Em 1975, conforme apontam Fehlber *et al* (2014), o MEC e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras definiram a extensão a partir de três características essenciais: oferta de serviços à população, fornecimento de material de trabalho à universidade e a integração dessas duas propriedades. Essas características estão diretamente relacionadas à promoção de cursos ou prestação de serviços, desvinculando, de certo modo, a possibilidade de a universidade alcançar sua plena dimensão acadêmica.

O movimento estudantil, nesse contexto, também contribuiu para a difusão das ações extensionistas. Embora as práticas desse movimento estivessem desvinculadas das instituições universitárias propriamente ditas, elas tinham uma proposta clara de incentivar os estudantes a participarem da vida social das comunidades. Essas práticas possibilitaram a reflexão dos estudantes sobre as ações realizadas junto às comunidades assistidas, reforçando o viés assistencialista atrelado à extensão.

Nogueira (2001) afirma ainda que a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) foi um importante marco para a consolidação da extensão no Brasil. A criação do fórum foi motivada para fomentar reflexões e ações em torno do papel das universidades frente às demandas sociais, de modo geral, consolidando a relação dialógica entre os saberes universitários e a sociedade. Atualmente, a prática extensionista vai além dos cursos oferecidos às comunidades. Tratar de extensão no Brasil, hoje, envolve a construção de propostas efetivas de transformação social, auxiliando no crescimento interpessoal entre acadêmicos e cidadãos não universitários.

Nesse caminho, a Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, que trata da curricularização da extensão, amplia a discussão sobre a relação entre universidade e sociedade, tornando as atividades de extensão uma obrigação para todos os cursos de graduação. Desse modo, ainda que a extensão já fosse uma obrigação das universidades, ela passa a ser uma obrigação de todos os cursos superiores, possibilitando a todos os estudantes, sem exceção, a experimentação desse contato com a comunidade.

### 3 O MUNICÍPIO DE SABARÁ E O IFMG

O município de Sabará foi fundado em 1838 e atualmente está localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), possuindo 302.453km<sup>2</sup> de área e abrigando 70 sub-regiões territoriais distribuídas entre bairros e distritos. Sua população estimada é de 137.877 habitantes em 2021, o que corresponde uma densidade demográfica de 0,446 habitantes por km<sup>2</sup> (IBGE, 2022). Em 2017 a expectativa ao nascer era de 75,99 anos e a taxa de mortalidade infantil foi de 10,37‰ nascidos vivos (ATLAS BRASIL, 2022).

A proximidade geográfica de Sabará com Belo Horizonte (capital do Estado) acaba trazendo forte destaque econômico ao município, além de grande potencialidade de desenvolvimento produtivo ligado ao setor de turismo, fruto das características históricas e culturais que possibilitam sua inserção como patrimônio regional (SABARÁ, 2022).

A base econômica do município está atrelada aos setores de serviços e indústrias, as quais correspondem a 91% do PIB municipal e 45% dos empregos gerados (IBGE-SIDRA, 2022). A taxa de ocupação da população sabarense com idade superior a 18 anos no ano de 2010 era de 69%, sendo que 63,94% possuem nível fundamental completo, 45,68% possuem ensino médio completo e somente 8,12% possuem o nível superior completo (ATLAS BRASIL, 2022).

Os dados socioeconômicos do município apontam que no ano de 2017 o salário médio dos trabalhadores formais em Sabará foi de R\$ 1.448,25, o que corresponde a -20,1% em relação à média nacional e -6,8% à média estadual (ATLAS BRASIL, 2022). O PIB per capita anual em 2017 foi R\$ 18.569,80, enquanto que a renda per capita dos vulneráveis à pobreza foi de R\$ 228,93 por mês. No ano de 2010, 7,08% da população encontrava-se em situação de pobreza, correspondendo a uma renda per capita mensal de R\$ 619,93 (IBGE CIDADES, 2022).

De acordo com o IBGE Cidades (2022), os dados de educação em Sabará apontam que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na rede pública no ano de 2019 foi de 6,2 pontos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 4,6 pontos Anos Finais do Ensino Fundamental. No ano de 2020 existiam 47 escolas de Ensino Fundamental (com 788 docentes) e 12 escolas de Ensino Médio (com 278 docentes), as quais correspondem, respectivamente, a 14.516 e 4.198 do total de alunos matriculados.

No ano de 2010, 88,2% das residências possuíam condições de esgotamento sanitário adequado, enquanto que a taxa de arborização de vias públicas era de 65,8% e de urbanização das vias públicas era de 21,3% (IBGE CIDADES, 2022). A partir da conjuntura das condições sociais, econômicas e ambientais, o Índice de Desenvolvimento Humano

Municipal (IDHM) de Sabará em 2010 foi de 0,731, nível considerado Alto para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD BRASIL, 2022).

Desde sua criação no ano de 2013, o IFMG campus Sabará tem buscado elevar a escolaridade, melhorar a empregabilidade do cidadão sabarense, bem como inseri-lo num processo de reflexão política e social para que os ciclos de pobreza e desigualdade sejam reduzidos em curto e médio prazo.

O papel desempenhado pela instituição visa transformar as realidades no município através do seu papel formador e capacitador da população local, ao abranger as modalidades de ensino nos níveis Técnicos Integrados (cursos em Administração, Eletrônica e Informática) e subsequente (Eletrônica), além dos cursos de nível Superior (Bacharelados em Administração, Engenharia de Controle e Automação, e Sistemas de Informação, e dos cursos Tecnólogos em Processos Gerenciais e Logística). A integração verticalizada dos cursos ofertados, a partir dos diversos eixos tecnológicos, proporciona a interlocução de forma articulada com as diferentes áreas do conhecimento e a produção de saberes.

## 4 A LEGISLAÇÃO SOBRE A EXTENSÃO: UM RECORTE APLICADO

Este capítulo tem o objetivo de mostrar os principais instrumentos legislativos sobre a regulamentação da extensão nas instituições de ensino superior (IES) e também os dispositivos legais específicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.

O marco legislativo para ancorar a proposta de oferta do Programa de Projetos Integradores para o curso de Bacharelado em Administração parte do artigo 207 da Constituição de 1988 no qual é destacado a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – também contribui quando estabelece no artigo 43, inciso VII a determinação de: “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”. E também no artigo 53, inciso III, quando destaca como objetivo das IES: “III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão” (LDB, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor, com diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nacional de 2014 – 2024, tem como objetivo e meta de número 23 “Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (PNE 2014-2024).

A regulamentação sobre as diretrizes para a extensão na educação superior encontra-se na resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018. Alguns pontos importantes são apresentados no quadro resumo:

Artigo da Resolução 7 de 2018	Breve Descritivo do Artigo
2º	Atividades Acadêmicas de Extensão como componentes curriculares conforme PDI, PPI e PPC;

3º	A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior; e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.
4º	As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular;
5º	Diretrizes: interação dialógica, formação cidadã, produção de mudanças, articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
7º	São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante;
8º	Modalidades de ações extensionistas: programas; projetos; cursos e oficinas; eventos; prestação de serviços;
10º, 11º e 12º	Processo de autoavaliação
13º, 14º, 15º e 16º	Processo de registro dos componentes curriculares

Fonte: Elaborado pelos autores

Como as diretrizes de impacto e transformação, interação dialógica, interdisciplinaridade e indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão são primordiais para o desenvolvimento da extensão. Torna-se oportuno esclarecer tais conceitos:

Impacto e transformação: estabelecimento de uma relação entre a Universidade e outros setores da Sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas. Essa diretriz consolida a orientação para cada ação da Extensão Universitária: frente à complexidade e a diversidade da realidade, é necessário eleger as questões mais prioritárias, com abrangência suficiente para uma atuação que colabore efetivamente para a mudança social. Definida a questão, é preciso estudá-la em todos seus detalhes, formular soluções, declarar o compromisso pessoal e institucional pela mudança, e atuar (FORPROEX, 2007, p. 18, 19);

Interação dialógica: desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica – que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão: estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade – para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão; Interdisciplinaridade: caracterizada pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, buscando consistência teórica e operacional que estruture o trabalho dos atores do processo social e que conduza à interinstitucionalidade, construída na interação e inter-relação de organizações, profissionais e pessoas (FORPROEX, 2007, p. 18, 19);

Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão: reafirmando a extensão como processo acadêmico – justificando-lhe o adjetivo “universitária” –, em que toda ação de extensão deverá estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação técnica para obtenção de competências necessárias à atuação profissional, e de sua formação cidadã – reconhecer-se agente da garantia de direitos e deveres, assumindo uma visão transformadora e um compromisso. Na aplicação dessa diretriz abre-se um capítulo especial, o da participação da Extensão Universitária na flexibilização da formação discente, contribuindo para a implementação das diretrizes curriculares nacionais, com reconhecimento de ações de extensão no processo curricular, com atribuição de créditos acadêmicos (FORPROEX, 2007, p. 18, 19)

Quando se trata da prática da extensão nos Institutos Federais, a lei 11892 de 29 de dezembro de 2008, no artigo 7, inciso IV destaca como um de seus objetivos “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”.

Especificamente no que concerne à realidade do IFMG, a resolução em vigor – nº 38 de 29 de outubro de 2018 – institucionaliza a política de extensão. Neste documento, o artigo 1º conceitua extensão “[...] como um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições de ensino, os segmentos sociais e o mundo do trabalho e tem por ênfase a produção e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando o desenvolvimento socioeconômico sustentável local e regional”. O Artigo 2º determina que “as ações de extensão desenvolvidas pelo IFMG devem ter o envolvimento da comunidade externa e priorizar a inclusão de estudantes”. Já o artigo 3º caracteriza as ações de extensão, e, neste momento, ancora-se o Projeto Integrador do curso de Bacharelado em Administração do IFMG campus Sabará no âmbito de um

programa, caracterizado por “conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando pesquisa e ensino. Possui clareza de diretrizes e é orientado para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo”.

Ainda no âmbito da resolução nº 38 de 2018 destaca-se que o escopo de desenvolvimento dos sete Projetos Integradores para o curso de Bacharelado em Administração amparou-se no Artigo 5º desta resolução que diz “as ações de extensão poderão originar-se de iniciativas de servidores do IFMG e/ou discentes regularmente matriculados; assim como por **solicitação da comunidade**, do setor produtivo e de outras instituições”.

A articulação da proposta extensionista para o curso de Bacharelado em Administração cumpre o objetivo de demonstrar no capítulo algumas legislações sobre o assunto e alguns pontos importantes que elas trazem que corroboram e amparam a proposta.

No próximo capítulo é apresentada a sedimentação da extensão no curso ancorada na abordagem de Paulo Freire para a extensão.



## 5 PAULO FREIRE E A EXTENSÃO

Neste capítulo é abordada a fundamentação extensionista do Programa de Projetos Integradores para o curso de Bacharelado em Administração.

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2004)

Falar de projeto integrador no âmbito da proposta de curricularização da extensão e no interior das instituições de ensino, requer daqueles que o adotam tomar decisões. E, tomar decisões em que sentido? Convidamo-los para iniciar conosco um percurso histórico acerca da opção que fizemos enquanto representantes do Núcleo Docente Estruturante do curso de Bacharelado em Administração do IFMG - CAMPUS SABARÁ, de adotarmos em nossa proposta de curricularização quem nos orienta -o mestre Paulo Freire-.

Para ambientação sobre o percurso histórico, destaca-se a reforma da Universidade de Córdoba (1918) na América Latina, na qual o movimento estudantil propôs a extensão universitária processual, comprometida com mudanças sociais, fortalecendo a universidade e a sociedade (GADOTTI, 2017, p. 8).

Acontecem também as Conferências Nacionais de 2010 e 2014 que tiveram importância significativa no redimensionamento da extensão, uma vez que nelas estabeleceu-se a extensão com base em “práticas emancipadoras superando o enfoque eminentemente centrado na difusão de conhecimento acadêmico para uma inserção maior na realidade social e política brasileira” (SANTOS JÚNIOR, 2013, p.3).

Acrescenta-se à reflexão a conceituação de extensão proposta por Paulo Freire em seus trabalhos sobre o tema “[...] a categoria do saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade local [...]” (GADOTTI, 1995, p.35.).

Toda essa construção de sentido é percebida e ampliada na Carta de São Bernardo que "defende de forma intransigente a necessidade de manutenção e ampliação das ações de extensão que valorizam e apoiam as afirmações das identidades raciais, sociais, de gênero e de território das populações vulneráveis" (FORPROEX, 2016).

A contextualização permite que sentidos e significados emergjam para a construção de uma visão para o Programa de Projetos Integradores. Refletir sobre do que se trata e qual seria a importância de se acoplar ao programa de extensão da curricularização universitária o saber e o conhecimento vivo de seus problemas e os da comunidade local é ponto chave para o desenvolvimento dos trabalhos.

Freire, nos direciona que é exatamente através dessa possibilidade criada no interior das universidades<sup>2</sup> que os educadores e os alunos poderão não somente extirpar ações de cunho eminentemente assistencialista para a partir do conhecimento da comunidade e de suas demandas, desenhar à coletividade das mãos e do pensamento, programas e projetos de extensão que em sua essência possam traduzir-se em ações que estarão atendendo à realidade da comunidade.

Historicamente a universidade pública adotou em seus programas de extensão uma via de mão dupla, ora como prestação de serviços de caráter assistencial ou mercantil ora programas de caráter mais popular. Assim, o confronto de paradigmas opostos de Extensão Universitária ocupou e ainda ocupa na atualidade posições distintas uma vez que, algumas instituições de ensino superior defendem e assumem uma linha mais popular e outras, uma linha mais elitista de extensão. Surgem, assim, diferentes concepções e práticas da Extensão Universitária (GADOTTI (2017) *apud* THIOLENT; CASTELO BRANCO; GUIMARÃES; ARAÚJO FILHO, orgs., 2003).

Para esclarecer essas posições, apresenta-se a caracterização das duas visões - a vertente assistencialista e a vertente não assistencialista.

A vertente assistencialista é caracterizada por entender a Extensão Universitária como a transmissão vertical do conhecimento, um serviço assistencial, desconhecendo a cultura e o saber popular. Nesta visão, o conhecimento é unilateral, saindo das Instituições de Ensino Superior (IES) para a comunidade. Já a incorporação do conhecimento da comunidade nas IES não é considerado e, em muitos dos casos, interpretado como inexistente (GADOTTI, 2017).

Na perspectiva não assistencialista, a extensão parte do pressuposto que todo ser humano é inacabado, e, baseia-se na teoria do conhecimento. Ela fundamenta-se na troca de saberes acadêmico e popular, gerando a democratização do conhecimento acadêmico e social, e estabelecendo sua produção científica, tecnológica e cultural enraizada na realidade (GADOTTI, 2017).

---

<sup>2</sup> Nomeamos aqui de universidade toda e qualquer instituição de ensino superior, incluindo os institutos federais de educação.

“Paulo Freire destacou a importância da interação entre os camponeses e os agrônomos. Não se pode aprender, se o novo conhecimento é contraditório com o contexto do aprendiz. O educador agrônomo que não conhece o mundo do camponês não pode pretender sua mudança de atitude. A intenção era enfatizar os princípios e fundamentos de uma educação que promove a prática da liberdade. Esta prática não pode ser reduzida a um simples suporte técnico, mas inclui o esforço humano para decifrar-se, decifrar os outros e o contexto onde se vive (GADOTTI, 2017, p.5)”

Esta dualidade das posições, assistencialista e não assistencialista, sobre e extensão universitária traz reflexões que contribuem para o posicionamento da extensão que se deseja construir no IFMG campus Sabará.

Para Paulo Freire ninguém liberta ninguém. Todos nos libertamos juntos, em comunhão. Ele, como Karl Marx, sustentava que os trabalhadores precisam libertar-se por eles mesmos. Uma das categorias fundamentais da pedagogia do oprimido é a autodeterminação. Autonomia não significa isolamento, autossuficiência. A emancipação não é um ato isolado. Precisamos dos outros para nos completar. Daí a necessidade do diálogo. Não se pode entender o conceito de autonomia em Freire desvinculado do conceito de diálogo [...]. Aí ele estabelece cinco condições para o diálogo: o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar crítico. Para Paulo Freire o diálogo se identifica com o próprio ato de educar (GADOTTI, 2017, p.6).

Pode-se perceber como os princípios norteadores da autonomia, da emancipação e do diálogo são elementos essenciais na construção da extensão. Esses elementos serão detalhados um pouco mais a frente.

O ponto é que toda extensão baseada nas necessidades da comunidade, indicam alternativas sólidas com base no diálogo Universidade-Sociedade, constroem consensos, buscam a superação da tradição assistencialista e produzem conhecimento acadêmico e científico em favor dos cidadãos (OLIVEIRA NETO *et al*, 2015).

Nesse sentido, não há como desenvolver um projeto de curricularização da extensão e/ou da própria extensão universitária se não percorrermos a historicidade da extensão e compreendê-la como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade (GADOTTI, 2017).

O assistencialismo, ou seja, projetos desenhados no interior das universidades que desconhecem e/ou pressupõem conhecer a realidade das comunidades que serão atendidas não encontram espaço nesse programa de proposta de curricularização da extensão que estabelece-se na proposta de buscar romper com a vertente assistencialista

da extensão, estabelecendo, ao máximo, uma prática extensionista não assistencialista. Isso porque entende-se que a prática do assistencialismo seria nociva em sua roupagem, uma vez que, ela impede em sua essência a possibilidade de o sujeito fazer o uso correto da palavra, pois nela, conforme FREIRE,

na palavra encontramos duas dimensões concomitantes, sendo elas a ação e a reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se ressentiu imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja praxis” (FREIRE,2017, p.91).

Por isso percebe-se a necessidade de se ter a clareza do quanto a “nova centralidade da Extensão Universitária oferece para pensar a universidade como um todo, tendo a Educação Popular como referencial” (GADOTTI, 2017).

É nessa perspectiva que ao longo da elaboração e proposição do programa que, por ora se apresenta, que este grupo debruçou-se sobre a pesquisa e discussão das ideias que o FORPROEX (2012) já havia consolidado no tratamento da “Extensão Universitária como “uma via de mão-dupla” entre Universidade e Sociedade, e, desse modo capturou-se e adotou-se neste estudos a importância de “valorizar o reconhecimento do saber popular e a troca de saberes universidade-sociedade” no Programa de Projetos Integradores para curricularização da extensão.

Ainda cabe ressaltar, que na atualização do conceito de extensão universitária e a sua respectiva institucionalização, o FORPROEX (2000), vai além da concepção citada anteriormente e avança no sentido de que:

A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de interrelação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (FORPROEX,2000, p.16).

Essa “interação dialógica” nos remete a um dos princípios educativos elaborados por Freire nos anos de 1970 quando ele cunhou o seu conceito e a sua importância a propósito da educação problematizadora. Entendemos assim, que a dialogicidade ancora-se na educação problematizadora. Daí, um programa que adota este princípio ao entender que, conforme FREIRE, 2017, p. 97:

Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não se pode fazer desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer já não pode haver diálogo[...]. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade (FREIRE, 2017, p.97).

Buscar o diálogo com os pares e com a comunidade é conduzir no mais humilde da *praxis* a verdadeira construção de um olhar que não se captura com uma única lente, mas sim, com múltiplas possibilidades, dado a entender que diversidade da palavra e do pensamento se constrói o projeto da solidariedade.

Outro princípio fundante e não menos importante da proposta do Programa de Projetos Integradores na curricularização da extensão, ampara-se na autonomia e Freire, não trata a cidadania sem estabelecer uma relação dicotômica entre cidadania e autonomia.

Freire destaca que o conceito de cidadania é um conceito ambíguo. Isso, em razão de o mesmo apontar uma variedade de concepções de cidadania que vão desde a liberal, a neoliberal, a progressista ou socialista democrática, etc. (GADOTTI, 1996, p.108). Nesse sentido, cidadão significa 'indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos do Estado' e cidadania "tem que ver com a condição de cidadão", quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão" (GADOTTI, 1996, p.108-109).

Conforme nos elucida o texto de Gadotti (2017), dois livros de Paulo Freire se complementam na compreensão dos fundamentos e pressupostos da Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular: o livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1974), focado na categoria diálogo, e o livro *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), aprofundando a noção de autonomia.

Ainda em Gadotti (2017), Fiori foi o primeiro leitor dos manuscritos do livro *Pedagogia do oprimido* e resume a noção de autonomia a partir do título que dá ao prefácio deste livro: "aprenda a dizer sua palavra". No prefácio, Fiori destaca cinco teses relacionadas com a autonomia: 1) é tomando a palavra que o homem se faz homem; 2) ninguém se conscientiza sozinho; 3) o mundo se faz pelo trabalho; 4) a palavra verdadeira se faz ação transformadora do mundo; 5) aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra.

Cabe ainda ressaltar que para Gadotti (2017) a curricularização não se dará sem uma metodologia de programas e projetos fundamentada numa teoria do conhecimento que supõe a interdisciplinaridade, a aprendizagem significativa (Paul Auzubel), a autonomia (Paulo Freire), a avaliação formativa, a "dodiscência" (Paulo Freire). O "currículo por projetos" – organização do currículo por projetos de trabalho – que organiza o currículo por eixos, módulos e temas e fundamentado numa teoria curricular crítica, é uma dessas

metodologias apropriadas à Extensão Universitária. O professor deixa de ser um “lecionador” para ser um “organizador da aprendizagem” (DOWBOR, 1998).

Essas perspectivas se encaixam na medida em que o estudante é sujeito ativo no seu processo de aquisição de conhecimento. Parte dele a construção de conhecimento de forma efetiva, eficaz e pessoalmente relevante. Assim, conectar-se com aquilo que já se sabe (conhecimento prévio) e conseguir refletir sobre ele são pré-requisitos para a aprendizagem significativa, uma vez que ela acontece quando uma nova informação se encaixa numa estrutura cognitiva prévia. Reitera-se que não basta que a aprendizagem seja significativa: é preciso que ela seja crítica e reflexiva, como sustenta Paulo Freire” (ARAGÃO, 1976).

Finalizando e parafraseando o título da obra de Freire (1967) citada ao final, a curricularização da extensão deve ser entendida e praticada como “A educação como prática da liberdade”.

**"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa."**

**Paulo Freire**

## 6 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

As discussões em torno da construção do conhecimento escolar e acadêmico estão diretamente relacionadas ao conceito de competência, conceito que adquiriu destaque nas pesquisas educacionais em nível nacional e internacional (Cruz, 2001; Gouveia, 2007; Perrenoud, 1999). Isso porque, no contexto da educação, cabe aos estudantes a mobilização de diferentes recursos, conhecimentos e saberes vivenciados. É essa mobilização que alicerça o conceito de competência, uma vez que a ação do sujeito aprendiz deve ser ajustada a diferentes situações-problema, normalmente complexas, imprevisíveis, variáveis e peculiares.

Em termos etimológicos, competência (do latim *competentia*) significa aptidão, idoneidade, ou seja, a(s) capacidade(s) que a pessoa tem para apreciar ou resolver uma situação. Conforme aponta Dias (2010), o termo transitou em diferentes áreas do conhecimento, como a Política, a Psicologia e a Administração. Foi somente no final da década de 1970, que o termo passa a ser empregado no contexto educacional, estando correlacionado às noções de capacidade, aptidão, potencialidade e conhecimento.

Por essa perspectiva educacional, competência será um construto teórico relacionado à individualidade. Cada sujeito, em particular, tem seus próprios conhecimentos prévios, que devem ser acionados e mobilizados na construção de novos conhecimentos. É a competência que permite ao indivíduo sua adequação em determinados contextos. Nota-se, pois, que a competência não é diretamente observada, a não ser os seus efeitos.

Cruz (2001), ao tratar do conceito, aponta a existência de um “acolhimento” de saberes, atitudes e valores, por sua vez relacionados a diferentes domínios humanos, como o domínio do self, ou seja, “saber-ser”, o domínio cognitivo, qual seja, o “saber formalizado e o domínio comportamental, relacionado ao “saber fazer”. Para Perrenoud (1999), a competência está relacionada à capacidade de ação eficaz, a partir de conhecimentos pré-existentes, sem, contudo, estar limitada a esses conhecimentos. Desse modo, os conhecimentos acionados sempre possibilitam a construção de novos conhecimentos, de tal modo que quanto mais uma competência é exercida, mas consistente ela fica.

Em outras palavras, “ser competente” significa acionar um conjunto de capacidades, como a percepção, o raciocínio lógico, as emoções, a avaliação, para uma tomada de ação. Essas capacidades estão sustentadas em processos mentais como a inferência, a antecipação, a comparação, a generalização, entre outros. Isso quer dizer que diante da necessidade de mobilização a competência será acionada. Acionar a competência implica, portanto, a capacidade analítica do sujeito: ao se deparar com uma situação-problema, é

necessário determinar quais conhecimentos devem ser acionados em função dessa situação.

Ser competente acarreta autonomia ao sujeito, uma vez que, a ele, está atrelado o “uso do saber”. É ele o responsável por ativar e acionar os recursos dos quais dispõe (conhecimentos, capacidades, instrumentos, estratégias). O ser competente será capaz de recorrer ao que for necessário para concretizar o que deseja.

Considerando-se o caráter interativo que é inerente ao contexto educacional, os múltiplos sujeitos que ali convivem devem mobilizar constantemente suas bagagens individuais (pessoais, sociais, acadêmicas, entre outras). A competência é, assim, constantemente acionada, por o contexto educacional ser exatamente um lugar de onde emanam situações-problema de diferentes naturezas. Ela é acionada para a resolução de problemas atuais e concretos, ou mesmo de desafios futuros, projetáveis, hipotéticos. Nos dois casos, trata-se do “conhecimento em ação”, expressão cunhada por Boterf (2003), para caracterizar a capacidade de o sujeito portar e produzir competências, como também um conjunto de outros valores, como a colaboração, o empenho e a mobilidade.

Como posto, ao se deparar com uma situação-problema, as competências devem ser acionadas. Isso pressupõe o domínio de várias habilidades. calcular, ler, interpretar, inferir, escrever, entre outras, são exemplos de habilidades necessárias para a solução de problemas matemáticos. É importante que se distingam esses dois conceitos. Saber ler pode ser uma habilidade necessária ao domínio matemático, mas pode ser uma competência relacional, interpretativa, no domínio das linguagens.

Uma boa metáfora para se compreender a distinção entre competências e habilidades pode ser estabelecida no preparo de um bolo. É competente nesse preparo uma pessoa que consegue preparar um bolo perfeito, fofinho, capaz de ser desenformado sem grandes dificuldades. No entanto, para chegar a esse resultado, há uma série de outros processos, como escolher bem os ingredientes, separar as claras das gemas dos ovos, peneirar os ingredientes secos, entre outros. Cada um desses processos é relacionado às habilidades necessárias ao preparo do bolo.

Apesar da boa relação metafórica, é importante considerar que uma habilidade não “pertence” a uma competência, ou seja, uma mesma habilidade pode ser componente de várias competências. Do mesmo modo, é necessário considerar que as habilidades transitam por diferentes componentes da constituição humana. Há, assim, habilidades de diferentes domínios. No contexto educacional, predominam as habilidades cognitivas, as motoras e as afetivas.

## 7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos para o Programa dos Projetos Integradores seguem abordagens que caracterizam os seus princípios, os fins, os meios da investigação.

A abordagem geral do programa dar-se-á pela abordagem da exploração. Nesse método, professores e estudantes desenvolvem conceitos de forma mais clara, estabelecem prioridades, desenvolvem definições operacionais e melhoram o planejamento (BABBIE, 1999; RICHARDSON, 2007).

Já com relação aos meios de investigação para o Programa de Projetos Integradores, entende-se que estudos no campo, pesquisa participativa e o estudo de caso ou múltiplos casos, adequados à realidade da comunidade são os meios mais adequados.

A pesquisa participante é o método central dos trabalhos, uma vez que ela pode pesquisa participante pode funcionar como “instrumento crítico de rompimento do silêncio e início da mobilização [...]” e também [...] “permite gerar conhecimento e superar estados de resignação” para transformar a realidade dos sujeitos da prática” (NOVAES et al, 2019, p.40).

O estudo no campo é uma investigação realizada in loco, cujo objetivo é a coleta de dados. Se dá pela aplicação de questionários, entrevistas, testes, observações, na tentativa de explicar e entender um fenômeno ocorrido (BRASILEIRO, 2012, p.34).

Na perspectiva do estudo de caso, entende-se que ele delimita a coleta e análise de dados sobre um tema específico com o objetivo de se entender um fenômeno mais amplo (GUNTHER, 2009). Por isso sua aplicação no programa de projetos integradores agrega múltiplas visões no campo de atuação - o município de Sabará-.

No que concerne ao raciocínio lógico empregado no programa, ele pode ser caracterizado como indutivo, haja vista que da perspectiva empírica, experimental e criativa para fazer observações de alguns fenômenos de determinada classe e generalizá-los para todos daquela mesma classe, e, com isso, possibilitar maior o alcance do conhecimento (MARCONI, LAKATOS, 2017).

A seguir é apresentado o campo para desenvolvimento do programa de projetos integradores e como se dará cada fase, cada projeto.

## 8 DELIMITAÇÃO DO PROGRAMA DE PROJETOS INTEGRADORES

O município de Sabará possui diferentes realidades socioespaciais em seu território e essa característica proporciona um amplo celeiro de pesquisa e de possibilidades de transformação das condições das populações locais.

O primeiro passo para determinar o nível de heterogeneidade das condições de vida das populações locais perpassa pelo entendimento dos aspectos demográficos, econômicos, oferta de equipamentos e serviços públicos, etc., os quais serão avaliados através da elaboração e aplicação de uma pesquisa participante.

A pesquisa participante, segundo analisa Gil (1991), tem como característica a interação entre pesquisadores e os sujeitos que possuem suas situações investigadas. Grossi (1981) e Brandão (1981) contribuem com essa conceitualização ao afirmarem que a pesquisa participante é um processo no qual a comunidade pesquisada participa na análise de sua própria realidade, com o intuito de proporcionar uma transformação social em benefício dos participantes.

Este Programa de Projetos Integradores será composto: (1) pela comunidade de docente e/ou técnicos do campus Sabará como membros orientadores dos projetos e das ações extensionistas; e (2) os discentes como membros atuantes, os quais serão responsáveis (a) pelo levantamento de dados qualitativos e/ou quantitativos a partir da realidade dos moradores de Sabará e (b) pelas propostas educativas de transformação das condições sociais e/ou econômicas dos cidadãos sabarenses a partir dos problemas identificados e levantados pelas próprias comunidades.

A execução do Programa de Projetos Integradores será subdividida em sete etapas (cada etapa ocorrerá em um semestre), as quais abordarão ao longo do seu desenvolvimento diversos planejamentos e ações que Maciel et al (p. 4-5, 2014) sintetizam em quatro grandes grupos:

### I- MONTAGEM INSTITUCIONAL E METODOLÓGICA DA PESQUISA PARTICIPANTE

- A. Definição do quadro teórico de pesquisa participante, isto é, objetivos, conceitos, hipóteses, métodos, etc.;
- B. Delimitação da região a ser estudada (poderão ser pesquisados um ou mais bairros de Sabará em cada turma). Os bairros da cidade são: Adelmolândia, Água Férrea, Alto do Cabral, Alto do Fidalgo, Alto São Francisco, Alvorada, Ana Lúcia, Arraial Velho, Borba Gato, Borges,

Centro, Conjunto São José, Córrego Ilha, Distrito Industrial Simão Cunha, Esplanada, Fogo Apagou, Francisco Moura, General Carneiro, Galego, Itacolomi, Mangabeiras, Marzagão, Morada Serra, Morro da Cruz, Nações Unidas, Nossa Senhora de Fátima, Novo Alvorada, Paciência, Padre Chiquinho, Pompeu, Praia Bandeirantes, Rio Negro, Roça Grande, Rosário I, Santana, Santo Antônio, São José, Siderúrgica, Terra Santa, Vila Bom Retiro, Vila Coqueiros, Vila Esperança, Vila Eugênio Rossi, Vila Mangueiras, Vila Nova Vista, Vila Rica, Vila Santa Cruz, Vila Santa Rita e Vila Santo Antônio.

- C. Organização do processo de pesquisa participante (instituições e grupos que trabalharão, distribuição das tarefas, procedimentos e partilha das decisões, etc.);
- D. Seleção e formação dos pesquisadores ou de grupos de pesquisa.
- E. Elaboração do cronograma de operações a serem realizadas.

## II- ESTUDO PRELIMINAR DA REGIÃO E DA POPULAÇÃO ENVOLVIDA

- A. Identificação da estrutura social da população envolvida.
- B. Diferenciar as necessidades e os problemas da população estudada segundo as categorias ou as classes sociais a que compõem.
- C. Selecionar a população para a qual se deseja intervir.
- D. Preparar uma efetiva descentralização das ações do programa de Projetos Integradores ao nível dos grupos sociais mais oprimidos e mais afastados do poder, de modo geral.
- E. Descoberta do universo vivido pelos pesquisados.
- F. Pesquisa de dados socioeconômicos e tecnológicos.
- G. Difusão dos resultados junto à população (*feedback*).

## III- ANÁLISE CRÍTICA DOS PROBLEMAS CONSIDERADOS PRIORITÁRIOS E QUE OS PARTICIPANTES DESEJAM ESTUDAR

- A. Constituição de grupos de estudo
- B. Análise crítica dos problemas
- C. Desenvolvimento de uma proposta de ação mediante entendimento das necessidades da comunidade (população sabarense)

#### IV - PROGRAMAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM PLANO DE AÇÃO QUE CONTRIBUA PARA A SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS ENCONTRADOS

- A. Atividades educativas que permitam analisar melhor os problemas e as situações vividas; Medidas que possam melhorar a situação a nível local;
- B. Ações educativas que permitam cumprir essas medidas;
- C. Ações para promover as soluções identificadas a médio e longo prazo, em nível local ou mais amplo.

Adiante serão explanadas de forma pormenorizada os conteúdos que serão abordados em cada uma das sete etapas do Programa de Projetos Integradores.

## 9 O ESCOPO DO PROGRAMA DE PROJETOS INTEGRADORES

O Programa de Projetos Integradores é um produto para curricularização da extensão desenvolvido pelo NDE do Bacharelado em Administração.

“A sistematização das ações de extensão em programas constitui-se em uma das melhores soluções para o cumprimento das diretrizes de impacto, interação social dialógica e construção de parcerias, interdisciplinaridade e integração ensino/pesquisa/extensão” (FORPROEX, 2007, p.45).

Ele está formatado no escopo de um programa de longo prazo, ou seja, um conjunto de projetos interligados, interrelacionados, coordenados e articulados e/ou outras ações de extensão (cursos, eventos e apoio tecnológico), de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, desenvolvido de forma processual e contínua de no mínimo 4 anos, integrando o ensino e a pesquisa (FORPROEX, 2007).

Para caracterizar um Programa de Projetos Integradores também é preciso que os resultados obtidos permitam alcançar objetivos e metas descritos no PDI – IFMG – 2019-2023, Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996-, Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, e, por fim, Resolução nº 38 de 29 de outubro de 2018.

O conceito de programa utilizado para o desenvolvimento do Programa de Projetos Integradores é o de “conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo” (FORPROEX, 2007. p.35).

A proposta extensionista para o curso de Bacharelado em Administração tem como pilares a interação dialógica, a formação cidadã e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e, imbricado nesses pilares estão as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes do curso.

A estruturação das habilidades e competências teve por base o PDI – 2019-2023 – que tem foco na formação cidadã e desenvolvimento regional.

A organização dos dados se deu buscando-se competências para compor a formação cidadã, distribuídas em grupos com as seguintes características:

- Grupo A: Relações entre sujeitos: Respeito às diferenças (Tolerância; Compreensão); Participação; Dignidade; Diálogo (Expressão de opinião); Autoestima; Compromisso; Disciplina; Gestão do “eu”.
- Grupo B): Sujeito Ativo: Emancipação; Autonomia; Empatia; Resiliência; Proatividade; Reflexão; Negociação.
- Grupo C): Sujeito Transformador: Auto-Gestão; Liberdade; Democracia; Solidariedade; Cooperativismo; Pertencimento; Liderança compartilhada e coletiva.



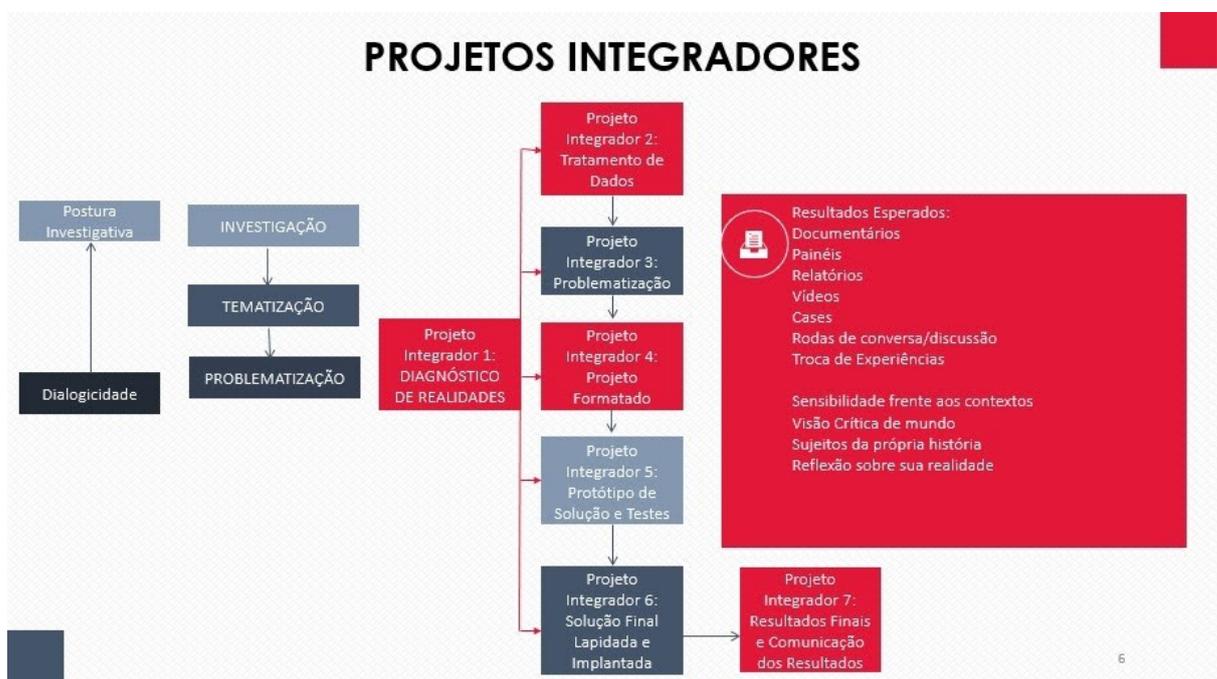
Fonte: Elaborado pelos autores

De posse das habilidades e competências procedeu-se com o desenho da proposta de trabalho. Ela teve como parâmetros norteadores: 1) o envolvimento com a comunidade externa (IN 38, 2018, art.2º), 2) a busca pelo rompimento com a vertente assistencialista da extensão, perspectiva freiriana (GADOTTI, 2017) e 3) posicionar-se com os pilares de dialogicidade e formação cidadã (RES. 7, 2018, ART.5º) para que se avance no objetivo de colaborar com o desenvolvimento regional.

A estruturação da proposta se reflete na perspectiva de sete semestres de trabalho, ou seja, caracterizada no âmbito de um programa de longo prazo (IN 38, 2018, art.3º), envolvendo a comunidade (IN 38, 2018, art.2º), no qual se realizarão um conjunto articulado de projetos (IN 38, 2018, art.3º), um em cada semestre, com o objetivo de atuar no processo formativo de discentes ampliando suas possibilidades de formação

profissional/pessoal, respaldada no respeito, nas diferentes manifestações culturais e em conhecimentos plurais. Cada projeto estará vinculado ao Programa de Projetos Integradores, fazendo parte desta nucleação de ações (FORPROEX, 2007, p.35)

Cada Projeto Integrador representa uma fase do Programa, tem a duração de um semestre para começar e terminar, é formatado como uma disciplina (componente curricular). “Os Programas e Projetos de extensão podem ser formalizados como disciplinas (obrigatórias, optativas ou eletivas) ou atividades secundárias, previamente definidas, ou reconhecidas ao final do tempo de participação (FORPROEX, 2007, p.51)”. Elas têm carga horária de 60 horas e, cada fase tem um escopo pré-definido disponível no detalhamento dos projetos, cujas informações estão disponibilizadas nos detalhamentos dos projetos.



Fonte: Elaborado pelos autores

O Programa – Projetos Integradores - conta com um projeto direcionador dos trabalhos que é o Projeto Integrador 1, chamado Diagnóstico de Realidades. A parte prática deste projeto configura-se na aplicação de um instrumento de coleta de dados (link), desenvolvido por este NDE, no município.

Os dados serão tratados no Projeto Integrador 2 e formarão um grande banco de dados para o desenvolvimento de ações de extensão e que também podem ser base para futuros projetos de pesquisa e para os projetos de ensino. A proposta se complementa na necessidade de aplicação do mesmo instrumento de coleta de dados durante um longo período para que se consiga estabelecer a historicidade dos dados.

O Projeto Integrador 3 trabalhará a metodologia baseada em problemas ou a problematização com base nos dados advindos da escuta à comunidade no projeto 1 e

compilados no projeto 2. Neste Projeto 3 o estudante volta a campo para detalhar a temática que deseja desenvolver em seu projeto.

No projeto 4 é hora de descrever a pergunta que motivou o projeto, formatar os objetivos e justificar a necessidade do projeto. Para isso espera-se que os estudantes usem os dados tratados no Projeto Integrador 2, incluindo gráficos, infográficos, relatórios etc.

Nos Projetos Integradores 6 e 7 os estudantes discutem com a comunidade as possibilidades de ação. Propõem protótipos, fazem testes e definem, coletivamente, a solução final que é implantada no final do projeto 7.

Por fim, o Projeto Final é formatado e os resultados divulgados nos eventos institucionais, eventos científicos e/ou eventos na comunidade.

Os resultados esperados são:

- Documentários
- Painéis
- Relatórios
- Vídeos
- Cases
- Rodas de conversa/discussão
- Troca de Experiências
- Sensibilidade frente aos contextos
- Visão Crítica de mundo
- Sujeitos da própria história
- Reflexão sobre sua realidade
- Efetivo ganho da parte do estudante no que concerne às habilidades e competências propostas para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No próximo capítulo será detalhada cada uma das fases do Programa de

Projetos

Integradores.

## 10 OS PROJETOS INTEGRADORES

### Projeto 1 - Diagnóstico de realidades

O projeto integrador 1 é o primeiro contato do estudante com a curricularização da extensão no curso. O objetivo desta etapa é discutir as abordagens que serão adotadas no curso e preparar o estudante para o Programa de Projetos Integradores. As fases do Projeto Integrador 1 são: A Extensão; Abordagem Freiriana; Habilidades e Competências e Diagnóstico de Realidades. Nessa etapa não haverá a divisão de grupos de trabalho. Todos os estudantes se inscreverão para a disciplina e terão acesso aos seguintes conteúdos:

1. Apresentação da perspectiva da extensão, conceito, caracterizações, exemplos, as legislações e resoluções que tratam do assunto;
2. Arcabouço da curricularização da extensão adotado no curso: Paulo Freire. Discutir as perspectivas assistencialista e não assistencialista da extensão. Abordar os pilares de Investigação, Tematização, Dialogicidade e Problematização;
3. Sensibilização sobre o campo de estudo. As demandas da comunidade - descrever as situações com o objetivo de buscar as causas; Reflexão sobre as realidades encontradas, visão crítica de mundo; sujeitos da própria história;
4. Entender sobre habilidades e competências e como elas serão abordadas no programa de Projetos Integradores;
5. Aplicação do formulário de Diagnóstico de Realidades e coleta de dados

#### Resultados Esperados:

1. Compreensão do escopo não assistencialista que se pretende desenvolver no Programa de Projetos Integradores;
2. Ter entendimento sobre habilidades e competências e como elas auxiliarão no desenvolvimento pessoal e profissional do estudante;
3. Aplicação do Instrumento de Diagnóstico de Realidades e coleta dos dados;
4. Registro da aplicação do instrumento de coleta de dados junto a comunidade;
5. Criação de uma Mostra de Produção da Etapa com os resultados do semestre na condição de produto final da disciplina.
6. Habilidade e competências atingidas.

## **Projeto 2 - Tratamento de dados**

O projeto integrador 2 utilizará os dados coletados no projeto de Diagnóstico de Realidades para formatar um banco de dados e disponibilizar formas de visualizar esses dados que serão trabalhados na fase 3 do programa - Problematização ou Metodologia baseada em problemas -. A proposta é que use o mesmo instrumento de coleta de dados por um longo tempo e que o mesmo banco de dados seja trabalhado semestre a semestre para que estabeleça-se a historicidade dos dados no decorrer do tempo. Inclusive esse grande banco de dados poderá ser usado como cenário exploratório para o desenvolvimento de pesquisa e de ações de ensino.

Espera-se que o estudante desenvolva os seguintes conteúdos:

1. Pipeline de dados
2. Importação de dados;
3. Organização dos dados;
4. Análise dos dados;
5. Criação de gráficos, relatórios, planilhas;
6. Criação de painéis (*dashboards*)

Resultados Esperados:

1. Entrega do banco de dados e dos relatórios sobre os dados tratados.
2. Atingimento das habilidades e competências destacadas para a fase 2.
3. Disponibilização de todos os dados em um relatório;
4. Desenvolvimento de um arquivo para os dados do programa com acesso aos professores e coordenação de curso;
5. Organização da informação do arquivo do programa em pastas;
6. Criação de uma Mostra de Produção da Etapa com os resultados do semestre na condição de produto final da disciplina.
7. Habilidade e competências atingidas.

## **Projeto 3 - Problematização ou metodologia baseada em problemas**

Quando se usa a aprendizagem baseada em problemas - ABP, os discentes deixam de ser meramente recebedores – alunos passivos, e passam a serem instigados a ter um comportamento mais ativo diante do processo de aprendizagem, engajando-se de

forma mais ativa e focando nos objetivos, esses atores tendem a ser mais proativo, já que o discente está no centro do processo educativo.

Essa metodologia abarca um conjunto de práticas pedagógicas que abordam a questão da aprendizagem pelos alunos sob uma perspectiva diferente das técnicas clássicas de aprendizagem, pois as hipóteses são criadas pelos alunos antes do estudo propriamente dito. O professor torna-se mediador dos conhecimentos que começaram a se consolidar nesses futuros profissionais, através de estímulos e diálogos, balizando os alunos para ter em mente um objetivo real diante do desafio proposto.

Vale salientar que a aprendizagem, na ótica da ABP, sempre usa exemplos reais e atuais para fomentar a discussão e analisar as circunstâncias, as decisões são abertas e livre de responsabilidades de seus efeitos, por isso, a autonomia de aprofundamento da situação fica sempre a critério do pesquisador, e diante desse exposto, o professor desempenha uma supervisão mais intensa que em modelos tradicionais de ensino, para que as hipóteses sejam mais realistas possíveis do problema estudado.

Já a metodologia da problematização leva o aluno ir além das hipóteses, eles devem testar e analisar os resultados obtidos diante da aplicação dessas para a resolução do problema debatido entre todos os envolvidos, já que o objetivo dessa metodologia é fazer com que o estudante tome consciência da realidade em que está inserido e qual atua para transformá-la de forma intencional diante de um objetivo proposto em estudo. Por isso o professor conduz a pesquisa baseado no Arco de Maguerez.

Em ambas as metodologias, o uso delas em grupo e as discussões fomentadas diante das extrações de dados durante a pesquisa, torna o aprendizado mais ágil e próximo desses atores que estão em processo de formação profissional.

Espera-se que o estudante desenvolva os seguintes conteúdos, e seguindo a Taxonomia de Bloom:

1. Formar os grupos de trabalho para o Programa de Projetos Integradores;
2. Trabalhar os relatórios da fase 2 do programa (Projeto Integrador 2) para que cada estudante decida em qual temática ele vai se aprofundar;
3. Identificar e reconhecer os detalhes sobre a situação pesquisada, aprofundando-se nela com a construção de um instrumento de coleta de dados específico para a temática que se deseja entender;
4. Retorno à comunidade para aplicação dos instrumentos de coleta de dados;
5. Elaboração de possíveis hipóteses para a solução aos desafios encontrados na pesquisa primária com os atores sociais locais;

6. Delimitar os meios e modos das aplicações das hipóteses diante do que se propõe o projeto com relação a localidade pesquisada.

#### Resultados Esperados:

1. Aprofundar na investigação sobre o desafio percebido para com o projeto, e com isso, possa categorizar em ordem de relevância;
2. Melhor conhecimento sobre a realidade local;
3. Elaboração de relatórios mais concisos para o andamento do projeto, com suas argumentações pertinentes;
4. Registro de ideias de possíveis protótipos;
5. Comportamento mais assertivo para quando necessitar que justifique os dados e ideias provindas dessa fase do projeto.
6. Disponibilização de todos os dados em um relatório único que englobe as fases anteriores.
7. Criação de uma Mostra de Produção da Etapa com os resultados do semestre na condição de produto final da disciplina;
8. Disponibilização de todos os dados em um relatório;
9. Criação de uma Mostra de Produção da Etapa com os resultados do semestre na condição de produto final da disciplina;
10. Habilidade e competências atingidas.

#### **Projeto 4 - Formatação de um Projeto de Pesquisa**

O Projeto Integrador 4 possui como objetivo proporcionar aos discentes o alinhamento entre as formações teórica e prática ligadas à construção, estruturação, formatação e avaliação de um Projeto de Pesquisa voltado à Extensão. Para isso, serão apresentados e discutidos com os alunos:

1. Introdução à metodologia científica,
2. Levantamento de quais métodos e técnicas de pesquisa quali-quantitativas serão usadas em cada projeto;
3. Desenvolvimento dos tópicos (introdução, problema, objetivos, justificativa e cronograma) e as características das etapas que compõem a elaboração de um Projeto de Pesquisa;
4. As fases de delineamento, planejamento, execução e divulgação (metodologia) de um estudo científico.

Os resultados esperados:

1. Desenvolver a introdução;
2. Introduzir o problema escolhido no corpo do projeto e o detalhamento dele que foi desenvolvido na fase 3 do programa (Projeto Integrador 3);
3. Estabelecer os objetivos geral e específicos do projeto;
4. Descrever as justificativas, caracterizar e elucidar as propostas de trabalho com base na temática escolhida, usando os dados tabulados na fase 2 do programa (Projeto Integrador 2);
5. Entregar como resultado final um relatório, que passará a ser contínuo nas próximas fases, contendo todas as etapas desta fase concluídas;
6. Criação de uma Mostra de Produção da Etapa com os resultados do semestre na condição de produto final da disciplina.
7. Habilidade e competências atingidas.

### **Projeto 5 - Desenvolvendo protótipos e aplicando testes**

O protótipo tem em sua essência - o validar ou refutar uma ideia - sendo o seu uso fácil e prático, além de propiciar uma melhor coleta de dados e feedbacks, fomentar o aprimoramento do projeto, sendo que esse processo tem baixo custo de investimento.

Pela ótica da função de investigação, o protótipo oferece uma forma clara de entender o que realmente o projeto oferece e de como o público final percebe o valor do impacto do projeto aplicado. Compreendendo a "experiência do usuário" torna-se possível corrigir, validar, e entender as melhores formas de implantação.

Diante desse exposto, o projeto integrador terá os protótipos pensados e desenvolvidos com base nos dados levantados através das pesquisas que antecederam a essa fase, e dessa forma o atendimento as fragilidades percebidas na sociedade dará o start necessário para ideias realistas e pontuais para a localidade pesquisada.

A implantação de cada protótipo, será feito em grupos teste e obedecerá ao cronograma que deve ser desenvolvido após a análise dos dados extraídos, além do desenvolvimento das ideias e meios de aplicabilidade necessários para a execução de tal protótipo pensado, mas sempre atendendo o cronograma do projeto como um todo.

Espera-se que o estudante desenvolva os seguintes conteúdos, e seguindo a Taxonomia de Bloom:

1. Escolha os métodos e técnicas para desenvolvimento do protótipo;
2. Descreva os métodos e técnicas em um capítulo específico de seu projeto;

3. Descreva as principais ideias de protótipo para a temática escolhida na fase 3 do programa (Projeto Integrador 3);
4. Estime as melhores ideias para a aplicação em grupos teste junto à comunidade;
5. Desenvolver um canal de comunicação com a comunidade para esclarecimento de dúvidas e para levantamento de opiniões sobre melhorias no protótipo;
6. Compare os dados obtidos e explique-os, com o intuito de estimar possíveis correções e ou justificar ações assertivas;
7. Desenvolva e detalhe o protótipo escolhido;
8. Elaborar meios de avaliação do percurso de execução do projeto na comunidade alvo.

#### Resultados Esperados:

1. Produção de ideias assertivas para a aplicação do projeto em maior escala;
2. Defenda e engaje mais atores da comunidade impactada com o projeto, para que o mesmo tenha vida longa e resultados relevantes para o desenvolvimento local;
3. Elaboração de relatórios contundentes em prol do desenvolvimento do protótipo e andamento do projeto integrador para a próxima fase.
4. Uso dos dados da fase 2 do programa (Projeto Integrador 2) para argumentar sobre a escolha das alternativas de protótipo.
5. Disponibilização de todos os dados em um relatório único que englobe as fases anteriores do Programa de Projetos Integradores.
6. Criação de uma Mostra de Produção da Etapa com os resultados do semestre na condição de produto final da disciplina.
7. Habilidade e competências atingidas.

#### **Projeto 6 - Solução final lapidada e implantada**

Cada grupo teste trabalhado, o grupo de desenvolvedores do Projeto Integrador terá em mão mais informações para que a solução final seja redesenhada com o intuito de atender as possíveis correções externadas durante a execução dos protótipos.

Essa lapidação, será feita mediante as decisões do grupo visando melhores resultados para a sociedade atendida com o projeto em questão. Vale ressaltar que

possíveis encontros com a comunidade possam se fazer necessários em virtude da necessidade de alinhamento entre universidade e comunidade. Feitas tais correções, se necessárias, o projeto começará ter maior amplitude, e com isso maximizar os resultados possíveis aclarados no objetivo do Projeto Integrador.

Serão trabalhadas nessa fase as seguintes etapas:

1. Finalização do protótipo escolhido na fase 5 do programa (Projeto Integrador 5)
2. Construção de uma metodologia de implantação da solução, descrita em fases e com cronograma de atuação;
3. Implantação de cada uma das fases e descrição do percurso (relatório, fotos e depoimentos sobre a solução apresentada).

Resultados Esperados:

1. Coleta e registro dos resultados da implantação do projeto junto à comunidade;
2. Adaptação e auxílio da comunidade frente a nova solução implantada;
3. Esclarecimento de dúvidas da comunidade e acolhimento de melhorias que possam ser levantadas em um relatório;
4. Fomento do canal de comunicação aberto na fase anterior para apoio ao funcionamento da solução proposta;
5. Disponibilização de todos os dados em um relatório único que englobe as fases anteriores do programa de Projetos Integradores.
6. Criação de uma Mostra de Produção da Etapa com os resultados do semestre na condição de produto final da disciplina.
7. Habilidade e competências atingidas.

### **Projeto 7 - Apresentação e Comunicação dos Resultados**

O Projeto Integrador 7 visa à apresentação e comunicação dos resultados obtidos ao longo de todo percurso formativo dos projetos integradores. É, portanto, a culminância dos trabalhos feitos ao longo dos semestres anteriores. Esses resultados serão divulgados para a comunidade intra e extraescolar, o que pode ocorrer em evento próprio a ser organizado pela coordenação de curso, ou mesmo pelos eventos institucionais que são comumente realizados no Instituto Federal Minas Gerais.

Para tanto, os estudantes deverão:

1. Desenvolver a conclusão do Programa de Projetos Integradores;
2. Finalizar o documento escrito do Programa de Projetos Integradores e entregá-lo, virtualmente, como um dos resultados do semestre ao Professor do Projeto Integrador 7, ao Coordenador de Curso e à Biblioteca Institucional;
3. Selecionar o(s) gênero(s) textual(is) capaz(es) de atender aos propósitos comunicativos pretendidos. Sessões de comunicação oral, por exemplo, poderão ser propostas.
4. Desenvolver de artigos acadêmicos, portfólios, documentários, fototeca banners entre outros, com as fases do programa e os resultados alcançados de cada uma delas.
5. Apresentar os resultados do Programa de Projetos Integradores em algum evento institucional ou iniciativa científica.

Resultados Esperados:

1. Relatório Final totalmente finalizado contendo os projetos integradores a partir da fase 4 do programa (Projeto Integrador 4);
2. Instrumentos de divulgação prontos;
3. Habilidade e competências atingidas;
4. Participação em eventos do IFMG e também em outros eventos científicos ou não demandados pela comunidade para apresentação dos resultados.

## 11 O SISTEMA AVALIATIVO

Diante da abordagem e do escopo dinâmicos do Programa do Projeto Integrador, o sistema avaliativo dos projetos tem o desafio de se estabelecer de forma eficiente acompanhando as propostas.

O cenário que o estudante experiencia ao longo de sua vida acadêmica reflete no seu posicionamento e nos seus resultados na academia. Métodos avaliativos que geraram vivências positivas e negativas no estudante ainda são encontrados no ambiente do ensino superior. “Tais práticas avaliativas são, muitas vezes, autoritárias, o que desmotiva o aluno ou faz com que o aprendizado não seja satisfatório. Isto faz com que muitos alunos desistam da vida acadêmica” (SILVA, 2020).

O sistema avaliativo regulamentado preconiza a verificação do rendimento escolar indicando a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período [...] (LDB, lei nº9394, 1996).

A proposta é que através do sistema avaliativo, construa-se um conjunto de valores baseado na troca de saberes, com professor e estudante exercendo seu papel, de modo que a avaliação atue como instrumento de qualificação “capaz de fomentar, inclusive, a tomada de decisões, necessárias à construção de novas possibilidades de aprendizagem” (SILVA, 2020).

“As ações de Extensão Universitária, especialmente programas e projetos, podem ser integralizadas ao currículo de cursos de graduação, com atribuição de créditos” (FORPROEX, 2007. p.49; FORPROEX, 2006).

Outrossim é o envolvimento de todos os setores acadêmicos e administrativos, desde o início do programa, já que é exatamente esta prática articulada e orgânica que se pressupõe quando se discute a implementação da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (FORPROEX, 2007, p.50).

Nesse sentido, o sistema avaliativo não pode caracterizar-se apenas enquanto instrumento de verificação, seleção e classificação. A proposta é que o Programa de Projetos Integradores institua a avaliação formativa como mecanismo de avaliação dos projetos que compõem o Programa de Projetos Integradores e caminhe para o desenvolvimento do método junto a estudantes e professores.

A avaliação formativa destaca-se primeiramente pela personalização, uma vez que busca medir de maneira profunda e individual o processo de ensino-aprendizado dos estudantes. Paralelamente, ela permite que o professor utilize diversos métodos avaliativos

no decorrer da disciplina, no caso, no decorrer do projeto integrador. As etapas da avaliação formativa focam:

1. Na aprendizagem dos estudantes;
2. Partir das evidências para propor novos caminhos no processo de ensino-aprendizagem;
3. Responsabilização das partes envolvidas;
4. Momentos de intervenção e interação formativa (GREGO, 2013).

Acredita-se que o sistema de avaliação formativa propicie ao estudante reflexões sobre seu processo formativo e como desenvolver-se para adquirir as habilidades e competências propostas no processo de curricularização da extensão no curso.

Os instrumentos propostos sugeridos para auxiliar no processo de avaliação estão disponíveis no link e são compostos de:

- 1) Autoavaliação (link)
- 2) Avaliação entre os membros da equipe de trabalho (link)
- 3) Avaliação do professor (link)

Já com relação a atribuição de notas, o indicador de desempenho do estudante terá como métrica instituída o conceito. É importante ressaltar que é indicado que a avaliação das ações de extensão discorram as categorias descritas na Avaliação Nacional da Extensão Universitária, o conceito de extensão e que os critérios de aprovação em cada fase do programa de projetos integradores considerem a relevância acadêmica e social, a interdisciplinaridade, a relação dialógica com os setores sociais (FORPROEX, 2007, p.51), e, acrescenta-se ao escopo a entrega dos resultados de cada etapa proposta pelo professor em cada fase de no Programa de Projetos Integradores.

Apresenta-se o instrumento com o desenvolvimento dos conceitos e os indicadores de cada um deles:

Conceito A	Conceito B	Conceito C	Conceito D	Conceito E
Atingiu todos os objetivos	Atingiu a maioria dos objetivos	Atingiu apenas os objetivos essenciais	Atingiu apenas parte dos objetivos essenciais	Não atingiu a maior parte dos objetivos essenciais
Desenvolvimento do Projeto com aprofundamento	Desenvolvimento do Projeto de forma satisfatória	Progressão Simples no Desenvolvimento do Projeto	Progressão com dependência no Desenvolvimento do Projeto	Necessita intervenção para Desenvolvimento do Projeto

Performance satisfatória plena na avaliação individual, na avaliação do grupo e na avaliação do professor	Performance muito boa na avaliação individual, na avaliação do grupo e na avaliação do professor	Performance suficiente na avaliação individual, na avaliação do grupo e na avaliação do professor	Performance parcial na avaliação individual, na avaliação do grupo e na avaliação do professor	Performance insuficiente na avaliação individual, na avaliação do grupo e na avaliação do professor
Habilidades e competências atingidas com excelência	Habilidades e competências atingidas com bom nivelamento	Apenas Habilidades e competências essenciais foram atingidas	Habilidades e competências regulares foram atingidas	Habilidades e competências não foram atingidas minimamente
Nota 100-90	Nota 90-80	Nota 80-70	Nota 70-60	Inferior a 60

Fonte: Elaborado pelos Autores

Nos moldes da abordagem freireana que ancora o Programa de Projetos Integradores, destaca-se o processo de recuperação dos estudantes:

A proposta é que o professor possibilite aos estudantes a recuperação processual. Dessa forma, todos os estudantes que não executaram alguma das etapas propostas em uma das fases do programa serão chamados a entregar seus resultados.

Se ainda assim, obtiverem baixo rendimento, eles precisarão repetir a fase do projeto. Neste caso, o estudante se matriculará novamente na disciplina e buscará um novo grupo de trabalho.

Devido ao fato de a oferta de cada fase do projeto ocorrer anualmente, na modalidade normal, em tempos sem excepcionalidades, faculta-se ao estudante que tiver com projetos integradores em atraso, e, apenas neste caso, a possibilidade de solicitar a modalidade “Estudos Autônomos em Projetos Integradores”. Esta oferta não é de uma disciplina regular, e sim mediante demanda e de periodicidade ocasional.

A matrícula na disciplina de “Estudos Autônomos em Projetos Integradores” obedecerá às seguintes regras:

- 1) Somente poderá ser requerida a modalidade de “Estudos Autônomos em Projetos Integradores” se o estudante estiver em atraso em alguma fase do Programa de Projetos Integradores ou seja, algum Projeto Integrador;
- 2) O estudante deve se matricular na disciplina “Estudos Autônomos em Projetos Integradores” e também no Projeto Integrador ofertado no semestre equivalente ao seu período no curso. Ele deve cursar ambas disciplinas concomitantemente, ao longo do semestre letivo, e, limitar-se a dois pedidos ao longo do ciclo, ou seja, dois pedidos ao longo de toda a graduação;
- 3) O estudante poderá usufruir da modalidade “Estudos Autônomos em Projetos Integradores” apenas com aprovação do colegiado, ao qual ele deve enviar um ofício justificando seu pedido, solicitando a quebra de pré-requisito para o projeto integrador daquele semestre.

Recomenda-se que os pedidos de Estudos Autônomos em Projetos Integradores sejam encaminhados ao NDE do curso de Bacharelado em Administração para que este corpo técnico proponha o escopo da disciplina conforme cada caso.

## 12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa apresentado buscou detalhar a proposta de curricularização da extensão para o curso de Bacharelado em Administração.

A proposta deixa claro a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com importância fundamental na inexistência da extensão sem o suporte do ensino e da pesquisa.

O fundamento da extensão se concretiza no foco nos problemas da comunidade, no caso sabarense, e formação de um banco de dados, ao longo do tempo, sobre essa temática.

Do ponto de vista do estudante, o Programa de Projetos Integradores agrega:

1) na formação emancipada e solidária, que permite envolver-se com as demandas sociais e com a cultura somando para a comunidade;

2) Aquisição de conhecimento, visão de mundo, trabalho em equipe e relações atitudinais e outras habilidades e competências que somarão no perfil pessoal e performance profissional do estudante.

No aspecto de arcabouço teórico que sustenta o projeto, pode-se destacar:

1) A valorização e reconhecimento da diversidade;

2) Rompimento de Fronteiras;

3) Postura Investigativa e Dialogicidade, e, por fim,

4) Formação Cidadã.

O conjunto das ações que compõem o Programa de Projetos Integradores, conectam a comunidade e o IFMG campus Sabará, oportunizando a ambos ensinar-aprender em múltiplos cenários. Na convivência dos atores, a prática acadêmica emerge permitindo espaços de subjetividade, criação, interação, pensamento crítico e consolidação dos perfis dos sujeitos, ampliando o conhecimento e a visão humanística dos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ATLAS BRASIL. **Atlas de desenvolvimento humano no Brasil**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/>> . Acesso em: 13 jan. 2022.

BABBIE, E. Métodos de Pesquisa Survey. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 519 p. (Coleção Aprender).

BABICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 11).

BOTERF, G. **Desenvolvendo as competências profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASILEIRO, A. M. M. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Elaboração de material para disciplina em EAD), Belo Horizonte, UniBH, 2011. (temos que trocar na dissertação Brasileiro 2012 por brasileiro 2011)

CRUZ, C. **Competências e habilidades: da proposta à prática** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia escolar educacional**. vol. 14 (1), jun 2010.

Diretrizes para a Curricularização da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2020), estabelecidas pelo Fórum de Pró-Reitores/as de Extensão - Forproext e pelo Fórum de Dirigentes do Ensino - FDE do Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF;

FEHLBERG, J.; SILVA, M. C.; VALLE, P. C. Eu, meus filhos e nossa escola: pensando a extensão universitária na escola regular. In.: **Psicologia em foco**, v. 4, n. 1, p. 1-7, 2014.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Extensão Universitária: organização e sistematização. Organização: Edison José Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. 112 p.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Porto Alegre, RS, 2012 (Coleção Extensão Universitária; v. 7).

FREIRE, P. **Pedagogia como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo, **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade do Recife, 1959.

FREIRE, Paulo, "O professor universitário como educador". In: *Revista de cultura da Universidade do Recife*. Recife, v.1, pp. 45-47, julho/setembro 1962.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, 220p.

FREIRE, Paulo, **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

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

GADOTTI, Moacir. (Org.) **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto paulo Freire; DF: UNESCO, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOUVEIA, J. **Competências: moda ou inevitabilidade?** Saber (e) Educar, 12, 2007, p. 31-58.

GROSSI, Y. S. **Mina de Morro Velho: a extração do homem, uma história de experiência operária**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: É esta a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol.22, n.2, Brasília, 2006, pp. 201-210

GREGO, Sonia Maria Duarte. **A Avaliação Formativa: Resignificando Concepções e Processos**. Acervo Digital UNESP, v. 3, D29 - Unesp/UNIVESP, 1ª edição, 2013. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65810>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades e Estados: Sabará**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/sabara.html> . Acesso em: 13 jan. 2022.

IFMG. Resolução nº 038 de 29 de outubro de 2018. Dispõe sobre a Aprovação da Política de Extensão do IFMG

IFMG. Regulamento de Ensino dos Cursos de Graduação. Resolução nº 047 de 17 de dezembro de 2018.

IBGE CIDADES. **Sabará**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sabara/panorama> . Acesso em: 13 jan. 2022.

IBGE SIDRA. **Sistema IBGE de Recuperação Automática**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/> . Acesso em: 13 jan. 2022.

Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

Lei 11.892/2008 - Art. 6º e 7º - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e define finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais;

Lei 13.005/2014 - Meta 12 - Prevê, em sua estratégia 12.7, assegurar a destinação de, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando a sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;

MACIEL E.; GOMES, G.; SANTOS, J.; ELIAS, L. **Pesquisa Participante**. Senhor do Bonfim-BA: UNEB, 2014. Apostila.

MEDEIROS, Márcia Maria. A extensão universitária no Brasil: um percurso histórico. In.: **Revista Barbaquá**, UFMS, vol. 01, n. 01, p. 09-16, jan-jun 2017.

MUNHOZ, A. S. **ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas em ambientes virtuais de aprendizagem**: Ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. CENCAGE Learning, 2015

NOGUEIRA, M. D. P. **Extensão universitária no Brasil**: uma revisão conceitual. Brasília: UNB, p. 57-72, 2001.

NOVAES, M. B. C.; SOUZA, A. C.; DRUMMOND, J. R. **Pesquisa participante a serviço da emancipação e da ruptura de silêncios**: Uma experiência no Brasil. In: Rev. Bras. Psicodrama, São Paulo, v. 27, n. 1, pp. 39-51, jan.-jun., 2019.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. In.: **Interfaces - Revista de Extensão**, Universidade Federal de São Carlos. v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013

Parecer CNE/CES nº 498/2020 - Prorroga o prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, incluindo o anteriormente estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 7/2018.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PNUD BRASIL. **O que é o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)**. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Resolução CNE/CES nº 7/2018 - Estabelece Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.78 da Lei nº 13.005/2014

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 2007. 3ª Ed.

SABARÁ. **Prefeitura municipal de Sabará**. Disponível em: <<http://site.sabara.mg.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SILVA, Saulo José Correia da. FARIA, Adriano. O sistema de avaliação no Ensino Superior. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 07, Vol. 03, pp. 114-125. Julho de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sistema-de-avaliacao>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sistema-de-avaliacao