INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR

CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO EM GESTÃO AMBIENTAL

EFETIVIDADE DE PROJETOS DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA

NICOLE BEZERRA SOARES

Orientadora: Profª. Drª. KELIANA DANTAS SANTOS

JOÃO PESSOA, PB

2021

NICOLE BEZERRA SOARES

EFETIVIDADE DE PROJETOS DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA

Trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de graduação em Gestão Ambiental, apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

Orientadora: Profª. Drª. Keliana Dantas Santos

JOÃO PESSOA, PB

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *Campus* João Pessoa

S676e Soares, Nicole Bezerra.
Efetividade de projetos de extensão em educação ambiental do Instituto Federal da Paraíba / Nicole Bezerra Soares. – 2021.
68 f. : il.

TCC (Tecnologia em Gestão Ambiental) – Instituto Federal da Paraíba – IFPB / Coordenação de Tecnologia em Gestão Ambiental.

1. Educação tecnológica. 2. Projeto de extensão - Educação ambiental. 4. IFPB. I. Título.

CDU 377:502/504

Bibliotecária responsável Josinete Nóbrega de Araújo – CRB15/116

INSTITUTO FEDERAL
Paraíba

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
CAMPUS JOÃO PESSOA

DECISÃO 5/2021 - CCSTGA/UA1/UA/DDE/DG/JP/REITORIA/IFPB

NICOLE BEZERRA SOARES

EFETIVIDADE DE PROJETOS DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba como requisito à obtenção do título de Tecnóloga em Gestão de Ambiental.

Orientadora: Prof. Dra. Keliana Dantas Santos

Aprovada em 12 de fevereiro de 2021

Nota de aprovação: 100

Banca Examinadora

Profa. Dra. Keliana Dantas Santos (IFPB - JP) Orientadora

Prof. Me. Marcia Viana da Silva (IFPB - JP) Examinadora

Prof. Me. Maria Deise das Dores Costa Duarte (IFPB - JP) Examinadora

(assinado eletronicamente)

JOÃO PESSOA – PB

2021

Documento assinado eletronicamente por:

- **Marcia Viana da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 02/03/2021 13:08:14.
- **Maria Deise das Dores Costa Duarte, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 02/03/2021 12:54:06.
- **Keliana Dantas Santos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 02/03/2021 11:57:25.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 02/03/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifpb.edu.br/autenticar-documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 161666
Código de Autenticação: 425221d8d1

Com carinho à Nicole do futuro, para que se recorde que é possível.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maize, por investir na minha educação mesmo com toda dificuldade e permitir que a primeira pessoa da família tenha ingressado e hoje concluído o ensino superior. A cada docente, instrutor(a) e integrante da comunidade escolar e acadêmica por onde passei e que, da educação básica à universidade, contribuiu para que meu gosto pelos estudos se descobrisse gosto pela Educação. À minha orientadora, Keliana; pessoa de mente e personalidade brilhantes, que resiste contra a maré da normativa sistêmica e que, por isso, me inspira a também resistir.

Sou grata à irmã e irmão que a vida me deu, Aline e João Gabriel, cada qual com a cumplicidade que me completa. A Caio, pela generosidade de compartilhar um olhar tão doce em equilíbrio ao amargor da vida. A Agripino Neto, por ter feito de 2020 uma distopia tão suportável. Ao Acaso, por ter me trazido e levado a vocês e outres.

De certa forma também sou grata a mim, porque o mérito é um mito, mas o autoconhecimento é o que nos mantém sãs.

RESUMO

A extensão é uma esfera acadêmica essencial para a difusão e democratização do conhecimento científico, entretanto, é o pilar do ensino superior que enfrenta maior resistência no reconhecimento de sua relevância. Na esfera da Educação Ambiental, é necessário ponderar entre as pautas ecológicas e o questionamento sociopolítico. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo avaliar a efetividade dos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos por meio de práticas extensionistas, pautando-se na transformação socioambiental e autonomia das partes envolvidas. Esta pesquisa é de caráter quali-quantitativo, usando como metodologia a elaboração de indicadores aplicados através da análise de conteúdo dos projetos realizados entre os anos de 2017 e 2019, no IFPB. Verificou-se que existe dificuldade na perpetuação das ações e baixa autonomia do público. Os pontos fortes desenvolvidos pelos projetos do IFPB estão relacionados à abordagem interdisciplinar e proximidade das temáticas com o cotidiano da comunidade.

Palavras-chave: Indicadores de extensão. Extensão tecnológica. Educação tecnológica.

ABSTRACT

Extension is an essential academic sphere for the dissemination and democratization of knowledge, however, it is the pillar of higher education that faces greater resistance in recognizing its relevance. In the sphere of Environmental Education, it is necessary to consider between ecological guidelines and socio-political questioning. In view of this, the present work aims to evaluate the effectiveness of Environmental Education projects through extension practices, based on the socio-environmental transformation and autonomy of the parties involved. This research is of a qualitative and quantitative character, using as methodology the determination of indicators through the content analysis of the projects carried out between the years 2017 and 2019, at the IFPB. It was found that there is difficulty in perpetuating the actions and low people autonomy. The strengths developed by IFPB projects are related to the interdisciplinary approach and proximity of the themes to the community's daily life.

Keywords: Extension indicators. Technological extension. Technological education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional da Educação
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DIPPED	Departamento de Inovação, Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão, Cultura e Desafios Acadêmicos
EAA	Escola de Aprendizes e Artífices
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EIT	Escola Industrial e Técnica
IES	Instituição de Ensino Superior
FIC	Formação Inicial e Continuada
FORPROEX	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFET	Instituto Federal de Educação Tecnológica
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Ministério do Interior
PR	Projeto Rondon

PROEXC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
UDB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNE	União Nacional dos Estudantes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores de Contextualização (1). 37
Quadro 2 - Indicadores de Continuidade (2). 38
Quadro 3 - Indicadores de Transversalidade (3). 39
Quadro 4 - Indicadores de Autonomia do Público Alvo (4). 40
Quadro 5 - Indicadores de Recursos (5). 42
Quadro 6 - Relação de projetos de EA por campus/ano. 44
Quadro 7 - Análise quantitativa dos indicadores por ano. 45
Quadro 8 - Análise dos projetos de extensão em EA do ano de 2017. 47
Quadro 9 - Análise dos projetos de extensão em EA do ano de 2018. 49
Quadro 10 - Análise dos projetos de extensão em EA do ano de 2019. 52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
2 OBJETIVOS 14
2.1 Objetivo principal 14
2.2 Objetivos específicos 14
3 REFERENCIAL TEÓRICO 15
3.1 Educação: conceitos, abordagens e a relação educador(a)-educando(a) 15
3.2 Educação e (meio) ambiente 17
3.3 Ensino profissional no Brasil e surgimento dos Institutos Federais 19
3.4 Extensão e Academia 20
3.4.1 Extensão nos Institutos Federais de Educação Tecnológica 29
3.4.1.1 Extensão no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) 31
4 METODOLOGIA 35
4.1 Pré-análise 35
4.1.1 Indicadores 35
4.2 Exploração do material 42
4.3 Tratamento dos resultados 43
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO 44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 54
6 REFERÊNCIAS 56
APÊNDICE 62
ANEXO 67

1 INTRODUÇÃO

A grande demanda por medidas imediatas de reparação ambiental tem movimentado os setores de desenvolvimento e expansão humana (espacial e capital), desenvolvimento este que, no atual sistema econômico, cobra por resultados em um curto espaço de tempo. Entretanto, quando se confronta este modelo de raciocínio ambiental o que se nota é o surgimento de um novo paradigma que transpassa a questão “qual a intervenção necessária ao meio?” para a esfera “existe um retorno efetivo através desta intervenção?”.

A ignorância quanto às peculiaridades do meio real (consideração dos valores e demandas da comunidade, escolha da metodologia utilizada, levantamento das necessidades do objeto de pesquisa e/ou extensão, etc) onde será executado um plano de gestão ecológica, além do pluralismo de ideias e correntes da Educação Ambiental, pode acabar por repercutir como dispersor do foco das ações ambientais, acarretando nestes projetos um cunho utilitarista e de imediatismo. O que comumente ocorre em consequência disto é a inconsistência dos projetos ambientais que, embora existam em um volume considerável, acabam por minguar logo após o afastamento da equipe acadêmica que os conduzira, sem demonstrar resultados de uma duradoura e desejada transformação socioambiental. Diante disso é importante não apenas elaborar, mas acompanhar e avaliar esses projetos de extensão na busca pelo melhoramento contínuo.

O Instituto Federal da Paraíba, universo deste estudo, é um ambiente que inspira questionamentos e investigação de problemas socioambientais por parte do corpo discente e não dificilmente são desenvolvidos projetos voltados para a resolução destas questões. Entretanto, tomando como foco os projetos e medidas que necessitam no seu desenvolvimento dos instrumentos que a Educação Ambiental dispõe, percebe-se o surgimento de algumas lacunas. Estas por sua vez se revelam nos resultados de tais projetos de Educação Ambiental comumente a médio e longo prazo do momento em que foram implantados, podendo ser observadas em situações como as seguintes: descontinuidade das medidas após afastamento da equipe mediadora; incoerência entre o projeto e demandas do público participante; baixa adesão das medidas de gestão ambiental pela

comunidade envolvida devido à falta de acompanhamento e um plano de Educação Ambiental efetivo, etc.

Mesmo com tantos desafios, é crescente a demanda por trabalhos ambientais que envolvam a comunidade (interna e externa ao *campus*) e a necessidade de intervenções contínuas nesse sentido. Logo se observa que o desafio maior não é somente a resolução imediata dos problemas socioecológicos que nos rodeiam, mas nos atentarmos para os meios pelos quais essas intervenções se dão e atuar para preparar uma equipe mediadora que se conecte com as necessidades reais da comunidade (com domínio técnico e também embasamento histórico-crítico).

Para finalmente chegarmos ao cerne deste trabalho, consideremos três conceitos[1] básicos de avaliação: eficácia, eficiência e efetividade. A eficácia de um projeto é obtida quando o objetivo é atingido (resolução do problema ambiental); a eficiência se refere ao melhor uso dos recursos disponíveis para se atingir o objetivo (viabilidade e sustentabilidade); já a efetividade se dá quando todo o conjunto de medidas executadas causa impacto positivo na comunidade envolvida (transformação socioambiental).

Compreendendo que a extensão é um importante instrumento de democratização do conhecimento acadêmico (que deve ser não apenas desenvolvido mas posteriormente avaliado) e entendendo que a efetividade é marcada pelo impacto social substancial e duradouro, levanta-se a seguinte questão-problema: “há efetividade nos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos pelo Instituto Federal da Paraíba?”.

[1] SANO, H. & MONTENEGRO FILHO, M. (2013), adaptado pela autora deste trabalho para o contexto ambiental.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo principal

Avaliar a efetividade dos projetos de extensão em Educação Ambiental desenvolvidos nos *campi* do IFPB entre os anos de 2017 e 2019.

2.2 Objetivos específicos

I. Elaborar um sistema de indicadores de avaliação da efetividade de projetos de extensão;
II. Avaliar os níveis de contextualização dos projetos amostrados;
III. Verificar a continuidade dos projetos amostrados;
IV. Analisar a dinâmica de transversalidade dos projetos amostrados;
V. Avaliar a autonomia do público participante;
VI. Verificar a influência dos recursos nos índices de perpetuação dos projetos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação: conceitos, abordagens e a relação educador(a)-educando(a)

Uma vez que o processo educativo revela-se como uma das principais ferramentas na tentativa de se intervir no meio de maneira efetiva e consistente, encontra-se na Educação a questão guia da problematização desta pesquisa. Educação, por sua vez, não se enquadra em definição rígida e imutável, mas revela-se como apenas uma parte do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam (BRANDÃO, 1981). É, ao mesmo tempo, reflexo da cultura e modeladora desta (FREIRE, 1996).

No processo de construção das estratégias pedagógicas deparamo-nos com a abordagem freiriana no questionamento destas relações, desdobrando-se entre a perspectiva tradicional do ato educativo, tida por Paulo Freire (1987) como "educação bancária" (de "depósito" de conhecimento), frente a uma "educação libertadora" que enxerga o indivíduo educando como sujeito do processo de construção do conhecimento, de sua percepção ética sobre o mundo e, consequentemente, de sua libertação que deverá dar-se de maneira coletiva e jamais imposta.

Em meio aos conflitos e desdobramentos da relação educadora, esta se revela também como braço das relações de poder. Partindo da premissa de que quem educa é quem detém o conhecimento, a escolha, é quem atua e disciplina, enquanto que o indivíduo educado é passivo, aquele que não sabe, não escolhe, apenas recebe e não guia o processo de construção do conhecimento (FREIRE, 1987), logo, tem-se um sistema opressor e que não constroi verdadeiramente os saberes.

Durante a formação histórica da pedagogia brasileira diversas correntes[2] refletiram, no ambiente escolar e fora dele, suas concepções de método e também carga ideológica. A princípio houvera a Pedagogia Tradicional, marcada pelo monopólio da Igreja Católica e que imprimia cunho reprodutivista e confessional.

[2] Baseado no ensaio de Demerval Saviani "A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar", In: BERNARDO, M. (Org.). Pensando a educação. São Paulo: EDUNESP, 1989.

Frente a esta abordagem surge em 1934 o movimento da Nova Escola, que não significou total ruptura da influência católica, mas simbolizou a descentralização desse monopólio, estendendo-se até meados de 1960, quando entra em crise. A tendência que se consolidava em 1969 fora de uma escola Tecnicista, onde o ensino baseia-se na produtividade e no caráter instrumental do mesmo. Já na década de 1970, como reação de questionamento ao que tivera sido até então posto na cartela de correntes pedagógicas brasileira e por influência de publicações francesas como "A Escola Capitalista na França" de Baudelot e Establet, passou-se a enxergar a educação como consequência das relações sociais de produção. A isto Saviani (1989) denominou de abordagem "crítico-reprodutivista", uma vez que existe o caráter de crítica à então dinâmica educacional, entretanto, esta abordagem mostrou-se ineficiente, uma vez que limita a perspectiva educacional ao reflexo do panorama social vigente. Viu-se a necessidade de uma perspectiva que trouxesse não somente críticas, mas que propusesse rumos alternativos à pedagogia que estava posta. É nessa perspectiva que emerge o olhar "histórico-crítico" de Saviani, sendo o que mais se aproximaria de uma contribuição ativa, horizontalizada e embasada nos aspectos históricos característicos do contexto social em que os indivíduos estão inseridos.

É válido salientar que não significa que tais fases da educação brasileira tenham sido de todo superadas; trata-se apenas de um mapa cronológico dos ápices destas metodologias. A atual conjuntura socioeducativa e, por que não dizer, sociopolítica ainda denota apelo reprodutivista e tecnicista, haja vista a grade curricular do ensino básico (ora distante da realidade prática dos estudantes, ora desconsiderando a importância para além do ofício profissional que move o sistema) ou a própria disposição das salas de aula (onde "o mestre" é posicionado à frente de uma turma que, por sua vez, é geometricamente enfileirada a fim de se facilitar a mecânica deposição das informações). O processo de formação da educação deve ser considerado em sua natureza de continuidade e multiplicidade (os recortes e metodologias são fluidos e tanto aprende quem educa, quanto é o educando um transmissor de conhecimento).

Superando o pressuposto da verticalização na relação educador(a)-educando(a) e entendendo que o conhecimento não está restrito ao convencional espaço da sala de aula (BRANDÃO, 1981), nos é revelado que não apenas a

pessoa que educa veicula o conhecimento, mas o mundo é mediador desse processo (FREIRE, 1987; DICKMANN & CARNEIRO, 2012) e é nesta deixa que se encontra o elo entre a experiência do educar e a interação do indivíduo com o ambiente natural e/ou modificado que o rodeia.

3.2 Educação e (meio) ambiente

A Educação Ambiental (EA) se constrói sobretudo no limiar da transversalidade, sendo ainda uma face da pedagogia que precede o mundo pós-moderno (SATO & PASSOS, 2003). Se considerarmos que o ser humano vem criando regras ao longo de sua existência para uso racional dos recursos naturais, percebe-se que já ali se faz presente uma maneira de reeducação ambiental movida pela sobrevivência (TOZONI-REIS, 2001). Sob esta ótica, o processo de EA como conhecemos hoje deve deixar de ser uma simples adaptação do indivíduo às demandas ecológicas e tornar-se uma reintegração do mesmo à natureza presente no próprio processo educativo (TOZONI-REIS, 2001). Estabelece-se então o centro da relação humano-ambiente, que ora molda ora é moldado pela natureza, uma vez que é parte dela.

Ao contrário do que se possa imaginar, a EA enquanto sistema de convívio do ser humano com o ambiente e seus recursos se forma juntamente ao desenvolvimento da própria humanidade, não sendo um conceito “descoberto” recentemente ainda que o termo “Educação Ambiental” propriamente dito tenha sido utilizado oficialmente apenas em 1948, na reunião da União Internacional para a Conservação da Natureza, em Paris (SILVA & ABÍLIO, 2011). O relacionamento do ser humano com o ambiente se adaptou ao longo dos séculos, sendo cultuado na forma de regras para uso dos recursos e por meio do conhecimento empírico passado culturalmente de geração à geração (CARDOSO, 2009; SILVA & ABÍLIO, 2011).

Aqui se percebe mais uma vez que a educação (não apenas ambiental, como a pedagogia de um modo geral) não depende dos espaços formais da sala de aula, podendo se perpetuar de acordo com a interação de um povo com o meio natural e cultural que o rodeia (CARDOSO, 2009). Dessa maneira a EA se consolida nas

interfaces de diferentes dimensões do saber, coexistindo com problemáticas que caracterizam a sua transversalidade. A tendência no trato das questões teóricas ambientais tem sido de "superação da fragmentação presente na prática histórica de construção do conhecimento" (TOZONI-REIS, 2001, p.), ou seja, a interdisciplinaridade das esferas de conhecimento, uma vez que a separação dessas áreas tem se mostrado insuficiente no desenvolvimento do processo educativo e de compreensão do próprio meio ambiente. No entanto, a interdisciplinaridade por si só não sustenta de maneira efetiva a problemática da EA, sendo necessário cruzar os limites da dimensão epistemológica e envolver os grupos sociais e seus interesses (SATO & PASSOS, 2003).

Uma vez que a EA é uma dimensão da educação que busca mediar as relações do indivíduo com a natureza sem deixar de considerar a bagagem do contexto social em que este se insere, reforça-se cada vez mais a necessidade de articulação das questões ecológicas com as relações humanas (TOZONI-REIS, 2001). Assim sendo, no que diz respeito à formação de educadoras(es) ambientais, o espaço de condução desses saberes deve prezar pela “construção de uma visão crítica de mundo" (LOUREIRO et al., 2009), que inevitavelmente perpassa as questões políticas. Sendo a política indispensável à própria existência da Educação Ambiental (GARCIA, 1993b apud LOUREIRO et al., 2009), a pedagogia ambiental crítica se fundamentará no questionamento das relações de dominação e poder impostas sistematicamente à sociedade e, por consequência, à sua relação com o meio ambiente (LOUREIRO et al., 2009). Em resumo, o processo de formação humana é inerente à construção da sustentabilidade (LOUREIRO et al., 2009), sendo este o compromisso de uma EA que efetivamente muna os sujeitos de autonomia através do conhecimento que mudará os rumos de sua comunidade (SILVA & ABÍLIO, 2011).

Na esfera jurídica brasileira a temática foi oficialmente introduzida através da Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental. A PNEA reforça a relação de integralidade do indivíduo humano com o ambiente, além de incluir como parte desse processo educativo aquele que se dá em âmbito formal (sala de aula) e também fora do contexto escolar (como nos meios de comunicação, dentro de organizações e à toda sociedade), devendo ainda ser introduzida a EA de forma transversal, holística e integrada às mais variadas esferas

do saber (BRASIL, 1999). Embora a Lei se mostre atual e abarcando as múltiplas demandas necessárias para se realizar a EA, ainda há uma distância considerável entre a teoria prevista e o que é aplicado na realidade do processo educativo efetivo.

3.3 Ensino profissional no Brasil e surgimento dos Institutos Federais

A implantação da educação profissional em moldes mais próximos do que mais tarde seriam os Institutos Federais se deu pela criação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) através do Decreto n° 7.566, de 23 de setembro de 1909 (SILVA; ACKERMANN, 2014). Estas escolas seguiam as demandas industriais e foram, naturalmente, adaptando-se pedagógica e juridicamente ao longo do tempo, tendo como objetivo norteador a formação técnica de jovens de baixa renda entre 14 e 18 anos, em geral filhos de trabalhadores da indústria (CUNHA, 2005).

Na década de 30, já no período do Estado Novo, as EAAs tornaram-se Liceus Industriais e juntamente à mudança do termo vinha a ampliação dessa rede de ensino pelo país (CUNHA, 2005). É interessante destacar que até aqui a alteração mais substancial se deu apenas na nomenclatura e multiplicação numérica das instituições; frente a isso ainda existia baixa qualidade de ensino e níveis elevados de evasão escolar (CUNHA, 2005, p.35). Em 1941 os Liceus deram lugar às Escolas Industriais e Técnicas (EITs) com equivalência ao ensino médio. No ano de 1959 as EITs tornaram-se autarquias e, consequentemente, redenominadas para Escolas Técnicas Federais (OTRANTO, 2010). Frente às novas demandas não só industriais como educacionais, surgem pela Lei n° 6.545 de 1978 os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) com bases em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, ofertando cursos de graduação tecnológica em Engenharia (CAMPELLO, 2007). Diferente do que se esperava não houve a substituição do ensino técnico (equivalente ao médio) pelo superior, mas sim a coexistência das duas abordagens (CAMPELLO, 2007), sendo esta a relação predominante atualmente.

Em 2008, entre resistência por parte de algumas Escolas Agrotécnicas e CEFETs pelo Brasil e pressão por parte do governo, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) através da Lei nº 11.892, que

institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (OTRANTO, 2010).

3.4 Extensão e Academia

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia colocou em debate questões que perpassam aspectos legais, administrativos, pedagógicos e operacionais dessas instituições, incluindo a construção de uma identidade para a extensão na Educação Profissional (SILVA & ACKERMANN, 2014). Entretanto, mesmo que os Institutos Federais carreguem um processo próprio de formação enquanto Academia e consolidação do tripé ensino-pesquisa-extensão, é necessário percolar pelo histórico da extensão universitária para que se compreendam as nuances da identidade extensionista nos Institutos.

A distinção entre os modelos acadêmicos, ora profissionais ora científicos, de IFs e Universidades respectivamente (embora venha tornando-se cada vez mais tênue), já se dava de maneira semelhante na academia medieval do século XIX. Como exemplos estão aos modelos de universidade francesa (ou "napoleônica") e alemã ("humboldtianas"); enquanto a primeira presava por uma abordagem de priorização da formação profissional em detrimento da produção científica, a segunda corrente seguia o caminho inverso (GERALDO, 2015).

Ainda no século XIX, foram nas chamadas “universidades populares” da Inglaterra onde a extensão acadêmica propriamente dita ganhou sua primeira menção (GURGEL, 2001). Em 1867, num contexto de reivindicações pelo acesso às universidades por parte de operários ingleses (e posteriormente voltadas para a sociedade como um todo) origina-se na Universidade de Cambridge a expressão “extensão universitária” (GURGEL, 2001), referindo-se à oferta de palestras e breves cursos advindos da educação continuada (PAIVA, 1986). Embora houvesse questionamentos quanto à metodologia e organização das ações universitárias prestadas à sociedade (GRAMSCI, 1995 *apud* GERALDO, 2015), tal modelo de universidade espalhou-se por outros países europeus ganhando destaque na Espanha que, através do refinamento da proposta de extensão aliado à organização dos setores populares, possibilitou a oferta de "melhoramento social de

trabalhadores e programas de difusão cultural" (GURGEL, 2001). Sousa (1995) já apontara o caráter de multiplicidade de funções da Universidade, cabendo a ela não somente a produção científica, como o papel de socializar o saber produzido e promover integração social. Esta socialização de saberes demonstra o caráter de prestação de serviços inerente à extensão, prestação tal também citada por Frantz e Silva (2002) e Gurgel (2001). Foi pautado neste modelo de serviços à sociedade pela oferta de cursos profissionalizantes e serviços técnicos, que a extensão se manifestou também no contexto estadunidense (GURGEL, 2001).

Na América Latina o advento da Universidade se dá na segunda metade do século XIX e mais tardiamente, no século XX, na porção de influência portuguesa do continente (GERALDO, 2015). No Brasil, embora já existissem centros de ensino superior, a formação de uma organização universitária surgiu sob certa resistência (GERALDO, 2015). Com a junção da Escola Politécnica à Faculdade de Medicina e à Faculdades de Direito do Rio de Janeiro, surgira em 1920 a primeira universidade do país, na capital fluminense (FÁVERO, 2006). Logo se percebe que a aglutinação destas instituições nas vestes de uma única universidade carecia de integração real e prática, o que foi apontado como "instituições agregadas e não integradas" (ROCHA *apud* GERALDO, 2015).

Geraldo (2015, p. 46) apontou que "nenhuma referência foi feita à extensão universitária no decreto de criação da primeira universidade no Brasil, apesar de algumas experiências extensionistas já terem ocorrido entre 1911 e 1917 na Universidade Livre de São Paulo" e mesmo esta, que seguia os moldes das academias populares europeias, carecia de bons resultados em seu programa de extensão. O que era oferecido à população não refletia as necessidades profissionais ou sociopolíticas da comunidade que, naturalmente, não aderira aos cursos pouco atrativos (GERALDO, 2015). Logo, a citada pouca coerência entre oferta e demandas sociais se revela como um dos "vícios" originais nas relações que permeiam a dinâmica extensionista brasileira.

Embora estejamos ainda pontuando a estruturação da extensão universitária para, a partir disso, adentrar aos IFs, é interessante já aqui observar o fluxo distinto na formação de Universidades e Institutos Federais no Brasil (enquanto as primeiras têm a prestação de serviços como um papel secundário frente à pesquisa, os últimos

surgem justamente das necessidades profissionais e políticas de sua época). Entretanto, tal ponto não implica necessariamente numa suposta plenitude dos programas desenvolvidos pelos Institutos Federais que, atualmente, assemelham-se muito mais à dinâmica universitária do que às escolas profissionalizantes que os originaram.

Ainda que o cenário da extensão brasileira caminhasse a passos trêmulos, a América Latina de maneira geral absorvia forte influência do modelo de universidade popular e levantes estudantis (CASTRO, 2004). Em 1918, na Argentina, surgiam os ideais progressistas com elementos socialistas do Movimento de Córdoba (GURGEL, 2001), cujos princípios foram incorporados mais tarde no I Congresso Internacional dos Estudantes, no México de 1921 (CASTRO, 2004). Como relata Freitas Neto (2011), a Reforma de Córdoba foi estandarte na formação da identidade universitária latinoamericana e luta por uma "atuação renovadora no ensino superior", sendo também marco histórico para a extensão que, nas palavras de Gurgel (2015, p. 48), "passa a ser parte intrínseca da universidade".

O Brasil da década de 1920 vivenciou o surgimento de um modelo de extensão com recorte voltado para a prestação de serviços rurais. Os polos neste sentido emergiram no estado de Minas Gerais, com destaque para a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (atual Universidade Federal de Viçosa) e a Escola Agrícola de Lavras (atual Universidade Federal de Lavras) que, impulsionadas pelo programa Serviço de Propaganda Agrícola, levavam instrução sobre técnicas agropecuárias a trabalhadores do campo e seus familiares (SILVA & ACKERMANN, 2014).

Na legislação brasileira a extensão universitária seria mencionada pela primeira vez apenas em 1931, através do Decreto-Lei nº 19.851 de 11 de abril daquele ano (SOUSA, 1995), que dispunha as diretrizes do Estatuto das Universidades Brasileiras, incluindo também os “institutos isolados” de ensino superior (BRASIL, 1931). O artigo 42 define extensão como a realização de “cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário”, citando ainda a “solução de problemas sociais” e mais adiante, no art. 99, é pontuada como um dos itens fundamentais à vivência universitária. Mesmo com a utilização de termos que aludam ao interesse coletivo, é perceptível a perspectiva instrumentalizada e restrita

à oferta de “cursos”, comumente atrelada à extensão. Além disso, ao mencionar o potencial de levar “à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais” (BRASIL, 1931), o Decreto demonstra o intuito da utilização da Extensão e das Instituições de um modo geral como veículo ideológico do então governo (TAVARES, 2001) e teoria política autoritária de seu redator, Francisco Campos (BUENO, 2016).

Mesmo diante de diretrizes legais questionáveis, a década de 1930 vivenciou o surgimento de importantes organizações e instituições pertinentes à extensão brasileira, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1931, a fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935 e a União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937 (GERALDO, 2015). Em 1939 é fundada a Universidade do Brasil (UDB) que incorpora os cursos da antiga UDF e muda a perspectiva da extensão universitária, que passa do caráter assistencialista para um “viés mercadológico” das ações (GERALDO, 2015). Em 1946, após a queda de Getúlio Vargas e com nova Constituição, veio o Estatuto da Universidade do Brasil através do Decreto nº 21.321/46 (BRASIL, 1946), oficializando o desmonte do quadro extensionista, que já vinha sendo gradativamente precarizado. O novo Decreto não pontua a extensão como um dos objetivos estruturais da Universidade, trazendo mencionados em seu artigo 2º apenas educação, o ensino e a pesquisa. O texto, que exclui a extensão dos objetivos da UDB, vem mencioná-la já no artigo 70 apenas como uma das modalidades de cursos oferecidos pelas Universidades e, nos artigos 75 e 110, como difusora da produção acadêmica (BRASIL, 1946).

Em contraponto às medidas governamentais, emerge em 1958 a chamada Juventude Universitária Católica (JUC) que, como já sugere o nome, reuniu estudantes influenciados por movimentos católicos, somado à postura anticapitalista e chamamento da comunidade acadêmica para as necessidades da comunidade através de ações humanitárias (LOURENÇO, 2011), perspectiva importante para a articulação extensionista e que subverte o viés de mercado que marcou a última Reforma. Embora a JUC tenha pontuado um retorno do protagonismo estudantil organizado à ponte academia-sociedade, chegando mais tarde a assumir a direção da UNE, a década de 1950 como um todo não representou avanços relevantes na estrutura da extensão universitária brasileira (LOURENÇO, 2011).

Na década seguinte, pressionada pela presença da UNE, a pauta extensionista retorna aos discursos oficiais na legislação (SOUSA, 1995). Em 1961 surge a Lei nº 4.024/61, ou Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), mas a temática é citada apenas na alínea *c* do artigo 69º, mais uma vez como oferta de cursos, de modo que não houve uma renovação de concepção (SOUSA, 1995; SILVA *et al.*, 2014).

A partir de 1966, dois anos após o Golpe Militar cujo regime se estendeu por 20 anos, foram criados o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon (PR), ambos voltados para ações propriamente extensionistas. A CRUTAC iniciou-se na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), consistindo no recrutamento de estudantes sobretudo da área da saúde para atuar na zona rural (GERALDO, 2015, p.57). Nos dois anos que se seguiram toma corpo o PR, propondo-se a promover "mobilidade acadêmica para regiões remotas do território nacional" (VERAS, 2017, p.02), tendo reforçado ainda o caráter de integração das forças militares na academia (MOREIRA, 1985). Contudo, mesmo realizando caravanas universitárias para os interiores do país, o Rondon não estava vinculado ao Ministério da Educação, mas sim ao Ministério do Interior (MINTER), levantando a problemática da não autonomia do sistema educacional superior com relação às ações desenvolvidas (MOREIRA, 1985; GERALDO, 2015; VERAS, 2017). Os citados programas de extensão universitária implementados pelo Regime retratam a ambiguidade nas relações entre este último e a universidade: ao passo que avançava a repressão contra movimentos estudantis, docentes e corpo técnico-administrativo universitário, o governo se dedicava a uma "reforma administrativa e político-pedagógica do ensino superior" (VERAS, 2017, p.1).

Embora se deva reconhecer a importância desses planos na reestruturação e desenvolvimento de áreas pouco assistidas do Brasil, assim como a viabilização da extensão universitária, estas ações refletiram em descontentamento e duras críticas na literatura. A aproximação do governo golpista através da extensão universitária fora uma variação dentre as formas de dominação para além da repressão convencional, plano este articulado em parceria com as elites acadêmicas que compactuavam com o Regime (VERAS, 2017, p.2) uma vez que a própria idealização do Projeto Rondon se deu durante o "Seminário de Educação e

Segurança Nacional" numa parceria entre docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ) e o Exército (MOREIRA 1985, GERALDO, 2015, VERAS, 2017). Para Moreira o chamado "Desenvolvimento de Comunidade", que precedeu a chegada dos planos de extensão na Ditadura através da prestação gratuita de serviços, camufla o real projeto de expansão capitalista, consolidação da ideologia das classes dominantes e identificação das lacunas deixadas pelo Estado nas classes subalternas que, deste modo, têm bloqueado "o espaço para reflexões, reivindicações e capacidade de atuação de trabalhadores rurais e urbanos em cima de problemas que realmente os afetam, como as relações de dominação" (MOREIRA, 1985, p.3).

Em 1968 é promulgada a Lei nº 5.540/68, ou Lei Básica da Reforma Universitária (BRASIL, 1968), proposta pela UNE sob influência ainda que tardia do Movimento de Córdoba (GERALDO, 2015). Esta LDB resgata os conceitos da Reforma de 1931 no tocante à menção explícita da extensão universitária e sua obrigatoriedade, mas, quanto aos objetivos fundamentais, cita apenas a indissociabilidade do eixo ensino-pesquisa, sem representar mudança efetiva nos rumos da extensão universitária. Apesar da manutenção do caráter de simples divulgadora da produção acadêmica proporcionada pela legislação, iniciativas contrárias a esse fluxo aconteciam de forma independente no Brasil:

> (...) a LDB não contemplou o que, de fato, acontecia em algumas universidades em relação à extensão, como na Universidade Federal de Pernambuco, que oferecia o Serviço de Extensão Cultural, engajado no movimento de cultura popular de Recife e que realizava experiências de alfabetização de adultos. Outra experiência desconsiderada naquele contexto dos anos sessenta foi o Centro Popular de Cultura da UNE, que se utilizava das artes para mobilizar o povo na busca das transformações da sociedade. E, ainda, a proposta da Universidade Federal do Paraná, com base no projeto "Universidade Volante", que concebia cursos modulares que se deslocavam, em fins de semana, para vários municípios do estado (GERALDO, 2015, p. 54).

Apesar das deliberações da UNE sobre a reforma universitária e expectativa de que fossem efetivamente contempladas as demandas e reivindicações estudantis, o período de regime militar, não surpreendentemente, foi desafiador também no âmbito da educação, carregado da ideologia autoritária daquele governo (GERALDO, 2015). Quanto ao movimento estudantil,

> (...) não tardaram as medidas voltadas à dissolução da UNE e ao controle ideológico de vigilância, entre outras, nas universidades e nos movimentos

> sociais. O prédio da UNE foi incendiado, seus documentos destruídos, as lideranças passaram a ser perseguidas e a instituição passou a atuar na clandestinidade (GERALDO, 2015, p. 57).

Chegando à década de 1970, esta não representou progressos significativos na contenda educacional, sendo marcada entretanto pelo avanço da privatização na área. A expansão da privatização do ensino superior resultou sobretudo "da opção política assumida pelos governos militares, em resposta à pressão popular por ampliação das vagas nesse nível de ensino" (MONFREDINI, 2015, p.37843), o que fora ainda agravado pela crise do capital acentuada nos anos 70 (MONFREDINI, 2015). O viés de mercantilização das universidades e cultura do rendimento, que perduram até a atualidade, não deixaram de afetar também à extensão universitária, que passa a assumir significado de "agência a serviço do capital" (MONFREDINI, 2015, p.37845) ao invés do caráter social que já vinha sofrendo desarticulação nos anos anteriores ao Regime Militar.

Em 1975 publica-se a Avaliação da Implantação da Reforma Universitária nas Universidades Federais que, no tocante à extensão, critica a ausência de organização estrutural das instâncias superiores junto às universidades assim como a recorrente falta de integração funcional dentro das próprias instituições; é apontada no documento a condição difusa das instâncias responsáveis pela Administração Superior da temática, realizada ora por Câmaras ora por Sub-Reitorias Comissões e/ou mesmo Divisões (CENTRO…, 1975, p. 511 *apud* GERALDO, 2015, p. 63). Aqui se percebe a intenção do então governo militar na descentralização das ações, déficit que mais tarde é reconhecido pela comissão mista MEC/MINTER acerca da própria CRUTAC e Projeto Rondon (GERALDO, 2015). Em consequência desses eventos é formada a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) que, vinculada finalmente ao MEC, respondia pela gestão das ações extensionistas em andamento e a articulação entre os setores público e privado, publicando ainda no mesmo ano de 1975 o I Plano de Trabalho da Extensão Universitária que representou, nas palavras de Geraldo (2015, p. 62), "um significativo avanço conceitual para a extensão, expresso na valorização da troca dos saberes populares e acadêmicos" apesar do contexto de repressão e censura do Regime.

A década de 1980 iniciou-se com a luta pelo restabelecimento da democracia nas esferas sociopolíticas e também educacionais. Esta última passava por um período, não de implantação de novos programas e/ou reformas mas, de reorganização de sua estrutura, sendo um ponto alto para o ensino público superior naquele momento (LOURENÇO, 2011; GERALDO, 2015). Neste período foi notável a inserção de movimentos sociais na pauta do ensino superior, além do surgimento e consolidação de organizações como a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o reconhecimento legal da UNE enquanto entidade e mais tarde, em 1987, o I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) (SOUSA, 1995; LOURENÇO, 2011; GERALDO, 2015). Tendo a pauta extensionista ganhado mais notoriedade no MEC, o FORPROEX surge na intenção de priorizar a função social da academia através da mudança de concepção atribuída à extensão até aquele momento (LOURENÇO, 2011). Com a instituição do Estado Democrático é aprovado junto à nova Constituição de 1988 o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão (BRASIL, 1988), que apesar da consequente desuniformidade no campo prático, foi um passo importante na tentativa de desvinculação da cultura extensionista instrumentalizada e coadjuvância universitária, como comenta Lourenço:

> “Diversas concepções sobre a extensão e suas funções passam a compor os projetos das universidades públicas e, com isso, surgem inúmeras contradições, porém, todas com o objetivo de superar a concepção tradicional de prestação de serviços, difusão de cultura e disseminação de conhecimentos.” (LOURENÇO, 2011, 36),

ao passo que Sousa (1995, p. 14-15) faz uma avaliação mais crítica da abordagem e efeitos práticos da Constituição de 1988 quanto à extensão, apontando a forma tímida e “pouco elucidativa” com que o assunto foi integrado enquanto política pública.

A reforma do ensino superior nos anos que sucedem 1990 mantém o viés de expansão privada, incentivando inclusive o caráter lucrativo das instituições privadas através da isenção de impostos sobre essas “empresas educacionais” (MONFREDINI, 2015, p.37843). Em contrapartida, há o surgimento de um "novo paradigma de extensão universitária" (TAVARES, 1996, p. 5) que esbarra diante do modelo neoliberal fortalecido durante os governos de Collor e Fernando Henrique

Cardoso. É importante salientar a importância da mobilização social na efetivação dessas medidas, que para Tavares (1996, p. 6)

> “fica claro que, se não houver uma mobilização intensa da sociedade civil organizada para fazer valer conquistas históricas conseguidas ao longo dos anos 80, as diretrizes previstas para a extensão universitária e, em geral, para a universidade pública no seu todo, não terão chances de fortalecimento” (TAVARES, 1996, p.6).

Apesar das implicações do liberalismo econômico e consequente lógica mercantilizada da educação, começam a surgir iniciativas de fomento da extensão universitária por parte do governo. Em 1993, com o pressuposto de integrar a prática extensionista às demais esferas acadêmicas através de apoio financeiro, é criado o “Programa de Fomento à Extensão Universitária” (PROEXTE), pela Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu/MEC). O Programa estreitou a relação entre o MEC e o Fórum de Pró-reitores de Extensão, consolidando uma política pública de extensão mais concreta e próxima da realidade das universidades, além de impactar também na melhoria da qualidade do ensino e produção de conhecimento (TAVARES, 1996, p.3). Esse dado revela a importância do investimento financeiro para o avanço não somente da extensão como a sobrevivência e manutenção da própria estrutura educacional como um todo. Em 1995 o PROEXTE foi reformulado e no ano seguinte retorna através do "Projeto Universidade Solidária", já não mais com a perspectiva crítica defendida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão, mas com viés de “venda” de serviços e o assistencialismo de uma universidade que é supostamente detentora do saber diante da comunidade “carente” (TAVARES, 1996). O Programa é encerrado em 1996 e em 2003 é retomado como “PROEXT” (LOURENÇO, 2011).

Ainda no ano de 1996, é aprovado pelo Senado Federal o Parecer nº 72, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional através da Lei n° 9.394. A extensão é concebida como parte indissociável da universidade, sendo colocada como uma das finalidades do ensino superior mas novamente revestida do caráter de mera difusora “das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996, artigo 43, inciso VII), fato este que não surpreende ou se diferencia de legislações anteriores, incluindo-se

ainda no artigo 77° a possibilidade de recebimento de recursos financeiros do Poder Público como forma de bolsas.

Durante toda a trajetória histórica extensionista e seus desdobramentos legais até o fim do século XX a extensão no ensino superior esteve sob as mais variadas perspectivas ideológicas, práticas e jurídicas. Todavia, mesmo diante de tantas nuances, há um ponto em comum que amarra à todas elas: a ausência das instituições de educação técnico-profissional (ou, como denominamos atualmente, dos IFETs). Este não-lugar da discussão extensionista no que diz respeito às Instituições Federais de Educação Tecnológica se deve muito (como foi possível perceber durante este levantamento bibliográfico) pela história recente dos IFs enquanto instituições de ensino superior, o que também torna recente a história da extensão nesses centros de educação, ciência e tecnologia, como verá-se a seguir.

3.4.1 Extensão nos Institutos Federais de Educação Tecnológica

O ensino técnico-profissional brasileiro foi pontuado por uma série de mudanças de nomenclatura ao longo da história. Esta volatilidade, também acompanhada de migrações na esfera legal, se deu não apenas pela necessidade de adequação às demandas sociopolíticas e econômicas de cada época, mas principalmente pela alternância de governos ao longo do tempo (GERALDO, 2015, p. 85).

No que diz respeito à legislação não houve menção direta à extensão tecnológica até 1978, entretanto, o viés assistencialista estava implícito na práxis desses centros educacionais. Além do assistencialismo, a já citada prestação de serviços foi traço marcante da ação extensionista, que existia como ferramenta de compensação à falta de verba governamental destinada a essas instituições (GERALDO, 2015). Desta forma a captação de recursos contribuía para a manutenção e existência das mesmas.

Em 1978 através da Lei nº 6.545, que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro, nos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), é mencionada finalmente a extensão no contexto do ensino tecnológico (BRASIL, 1978). O artigo 2º

traz a única citação do tema, que aparece na forma de “cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial” (BRASIL, 1978, art. 2), sob o viés tecnicista já discutido na seção anterior.

Em 1996 a nova LDB aprovada através da Lei nº 9.394, tratou da educação profissional e tecnológica em seu terceiro capítulo, sem citar a extensão nesta modalidade de ensino; ao passo que o capítulo IV, que dispunha do ensino superior, citou a extensão sem relacioná-la ainda à educação tecnológica (BRASIL, 1996).

O ano de 2008 inaugurou avanços mais significativos nas estruturas oficiais do ensino tecnológico-profissional. Buscando maior integração desta última também com o ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), a Lei nº 11.741 de julho daquele ano atualizou a redação dos artigos 36, 37, 39, e 41 da LDB de 1996, incluindo a "oferta de cursos especiais abertos à comunidade" (BRASIL, 2008 b, art. 1). Isso pode ser entendido como uma menção indireta às ações extensionistas nos CEFETs, haja vista o histórico da extensão universitária e o viés estadunidense de “oferta de cursos” que predominou ao longo da formação do caráter extensionista brasileiro.

O septo entre as esferas superior e tecnológica na legislação foi efetivamente atenuado em 29 de dezembro de 2008, através da Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando assim os Institutos Federais como se conhece atualmente. A extensão nos IFETs é levantada no artigo 6º (juntamente à divulgação da produção científica) como uma das finalidades da Rede de IFETs, além da "produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente voltadas à preservação do meio ambiente" (BRASIL, 2008 b, art. 6) o que é reforçado mais adiante no artigo 7º.

A partir desta Lei a educação científica, já desenvolvida nas universidades, passa oficialmente a integrar a rede de ensino tecnológico (BRASIL, 2008 b). Este ponto marca um avanço não só no âmbito legal como também na gradativa (embora ainda recente e vigente) perspectiva elitista que delega o ensino profissional (operacional) para as classes economicamente desfavorecidas e o pensar científico (acadêmico) unicamente para os filhos da classe dominante.

3.4.1.1 Extensão no Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) surgiu a partir da aglutinação do CEFET-PB com a Escola Agrotécnica de Sousa (BRASIL, 2008, art. 5), fundando assim o IFPB com sede em João Pessoa. Ficam de fora da Rede de IFETs paraibana o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros e a Escola Técnica da Saúde, que permaneceram vinculados à Universidade Federal da Paraíba (BRASIL, 2008, anexo III).

Uma vez instituído o IFPB, as medidas voltadas à extensão começam a estruturar-se oficialmente em 2010, com uma série de normas técnicas e resoluções internas do Instituto que se estendem até 2019 (PRÓ-REITORIA…, 2020). A Resolução nº 64/2010 dispõe sobre a prestação de serviços de extensão no âmbito do IFPB, com a intenção de integração com eixos de pesquisa e ensino. São considerados serviços prestados os

> "cursos de formação inicial e continuada (FIC) nas modalidades presencial e a distância, o desenvolvimento de produtos, processos, sistemas e tecnologias, treinamentos, consultorias, assessorias, auditorias, vistorias, perícias, ensaios e análises laboratoriais, ou outra atividade de natureza acadêmica, cultural, artística e esportiva de domínio do IFPB e de interesse para o desenvolvimento local e regional." (INSTITUTO...., 2010, art. 3),

incluindo a participação de docentes, estudantes e quadro técnico-administrativo, e pontuando ainda as disposições básicas pertinentes à carga-horária, remuneração em forma de bolsa para as partes envolvidas e generalidades de formalização, recursos e avaliação dos projetos (INSTITUTO…, 2010).

Em 2011 é formado o Comitê de Extensão do IFPB, órgão consultivo-deliberativo de suporte à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC). O Comitê é responsável pela elaboração e acompanhamento da Política de Extensão do IFPB e dentre suas principais funções estão a formulação de normas referentes à extensão, seleção de projetos e elaboração de instrumentos de extensão, contando em seu corpo deliberativo com representantes da PROEXC, um responsável pela política de extensão de cada campus e um discente integrante do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) (CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2011).

Além do caráter de prestação de serviços das primeiras medidas extensionistas implementadas no IFPB, é sancionado em 2011 pela Lei nº 12.513/2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), regulamentado no Instituto paraibano em maio do ano seguinte pela Resolução nº 46/2012/CS. O PRONATEC tem por objetivo interiorizar e expandir uma rede de ensino profissionalizante, funcionando no IFPB através de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cujas temáticas acompanhariam preferencialmente as áreas de conhecimento desenvolvidas em cada campi (CONSELHO SUPERIOR DO IFPB, 2012 a). Além do caráter profissionalizante, o Programa também oferece assistência aos estudantes participantes, através de auxílios como o de transporte e alimentação (CONSELHO SUPERIOR DO IFPB, 2012 a).

Apesar da amplitude conceitual da Resolução nº 64/2010, até este período da cronologia do IFPB foram implementadas ações extensionistas voltadas sobretudo ao assistencialismo e formação técnica, surgindo em seguida medidas ligadas também ao setor privado. Através das Resoluções nº 75/2012 e 179/2012 do Conselho Superior do Instituto foi criada e validada a FUNETEC, uma fundação de direito privado, sem fins lucrativos, de apoio ao ensino, extensão, pesquisa e desenvolvimento tecnológico no IFPB, podendo atuar no apoio financeiro a projetos desenvolvidos no Instituto assim como aquisição de equipamentos necessários nessas atividades (CONSELHO SUPERIOR DO IFPB, 2012 b).

Ainda que as primeiras ações de extensão no IFPB sejam passíveis de problematização, o campo da discussão se mostra ativo e avançando progressivamente. Em 2013 uma das ações neste sentido foi a recomendação, pelo Conselho Superior, da criação de uma Coordenação de Extensão nos campi, que deve estar vinculada diretamente à Direção-Geral (através de Pró-Reitorias, como existe atualmente), com gestão específica e independente das coordenações de ensino e pesquisa, possuindo infraestrutura mínima necessária para a realização das atividades administrativas pertinentes à extensão (CONSELHO SUPERIOR DO IFPB, 2013). A Resolução nº 177/2013 (CONSELHO SUPERIOR DO IFPB, 2013, ementa) que apresenta “a importância das Coordenações de Extensão dos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba” demonstra a

importância não somente desse órgão administrativo em específico, mas da pauta extensionista no âmbito do IFPB como um todo.

O pensar extensionista envolve uma gama de aspectos que transborda as pautas de oferta de cursos e assistencialismo apenas (sendo, respectivamente, tecnicistas ou desprovida de protagonismo da comunidade muitas vezes), ainda que tenham sido estes os eixos de destaque na legislação e demais medidas públicas e privadas ao longo do histórico da educação superior brasileira. Outra face dessas ações e que muito se relaciona com o caráter de emancipação e pertencimento social é a cultura, marcada no IFPB pela criação da Política de Produção e Promoção da Diversidade Artístico-Cultural através da Resolução nº 140 de 2015, complementada em 2017 pelo Programa de Apoio a Eventos de Extensão e Cultura (PRÓ-REITORIA…, 2017 c). O texto aborda a importância da cultura no seu entendimento simbólico, cidadão e econômico, essencial para o "desenvolvimento sustentável das populações" (CONSELHO SUPERIOR DO IFPB, 2015, art. 2º), associando-se ainda à formação profissional e desenvolvimento dos saberes na pesquisa e extensão cultural.

2017 foi um ano de formalização da estrutura extensionista no IFPB. Os aspectos gerais e conceituais dessa prática são abordados na Nota Técnica nº 02/2017/PROEXC, que introduz questões pertinentes como o processo de curricularização da extensão. Esse processo, essencial para o desenvolvimento e consolidação do impacto positivo das ações extensionistas, se deu principalmente pelas Câmaras de Extensão (assembleias itinerantes pautadas nas problemáticas específicas de cada região, suas consequências e demandas) (PRÓ-REITORIA…, 2017, a). O modelo das Câmaras é pautado pela horizontalidade do conhecimento e abertura à participação dos atores (do Instituto e/ou da sociedade), uma vez que a conexão entre o tecido social e as relações interinstitucionais são indispensáveis para o processo de curricularização/creditação (PRÓ-REITORIA…, 2017, a).

Na mesma proposta participativa e de enfoque no bem estar comum está a noção de Empreendedorismo Social, contemplada na Nota Técnica nº 04/2017/PROEXC. Os empreendimentos sociais têm como objetivo fundamental o impacto social positivo, empoderando econômica e politicamente os sujeitos envolvidos e valorizando a economia e cultura locais, havendo ainda a possibilidade

de articulação em variadas modalidades como as Incubadoras de Empreendimentos Solidários, Escritórios Modelo e Empresas Juniores (PRÓ-REITORIA…, 2017 b).

Uma abordagem que priorize os atores e a transformação social é de importância profunda na mudança do rumo instrumentalizado e distante das demandas da comunidade que tem guiado a educação e extensão universitária/tecnológica em sua maioria. Essa urgência não seria diferente no recorte da Educação Ambiental e das metodologias empregadas na execução de projetos da área.

4 METODOLOGIA

Este estudo se trata de uma análise qualitativa da efetividade dos projetos de extensão na área de Educação Ambiental desenvolvidos pelos campi do IFPB entre os anos de 2017 e 2019. Para tanto foi tomado como base o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que consiste na interpretação controlada (inferência) do conteúdo dos documentos levantados, num processo dividido em três etapas principais (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados).

4.1 Pré-análise

Na primeira etapa foi feito o levantamento de todos os projetos realizados no período especificado, usando como base de dados a relação de projetos de extensão de cada ano, disponíveis no site do Instituto (https://www.ifpb.edu.br/proexc/assuntos/acoes-de-extensao). Foram pré-selecionados aqueles que atenderam à temática de Educação Ambiental segundo os objetivos do projeto e/ou descrição das atividades, contendo explicitamente o termo “educação ambiental” ou descrevendo-o em ações correlatas (neste último caso foram consideradas palavras-chave como “sensibilização” e “conscientização”, além de atividades como palestras e cursos voltados à área ambiental).

A pretensão inicial foi avaliar os projetos de EA realizados entre 2015 e 2019 (totalizando 107 projetos), entretanto, pensando na viabilidade de tempo de realização deste trabalho e priorizando a qualidade na análise do material, decidiu-se pelo período compreendido entre os anos de 2017 e 2019 (num total de 58 projetos realizados).

4.1.1 Indicadores

Nesta etapa foram elaborados os indicadores de avaliação da efetividade dos projetos de EA definidos com base no referencial teórico que dá suporte a este estudo, tendo em vista que a efetividade trata-se fundamentalmente da transformação socioambiental positiva causada pelas ações extensionistas. Diante do levantamento histórico da trajetória do ensino superior brasileiro e entendendo

que uma relação educacional efetivamente transformadora é aquela que questiona o utilitarismo, imediatismo e relações de poder nas ações acadêmicas junto à sociedade, foram definidos cinco critérios-eixo para avaliação da efetividade extensionista e deles derivados os indicadores em questão. Foi considerado como "SIM" o projeto que atendeu às especificações do indicador, "NÃO", o projeto que não atendeu às especificações do indicador e "N.A." (não avaliado) o projeto cujo relatório não forneceu informações suficientes ou de maneira clara, impossibilitando a aferição do indicador como positiva ou negativa. São estes critérios: "contextualização", "transversalidade", "continuidade", "autonomia do público participante" e "recursos".

a) Contextualização

Uma vez que o processo de formação humana é inerente à construção da sustentabilidade (LOUREIRO et al., 2009), considerar os interesses dos atores envolvidos, para além da ecologia, se revela como pontapé indispensável no sucesso do projeto enquanto tecnologia ambiental e meio pedagógico (SATO & PASSOS, 2003). A falta de correlação entre a oferta das instituições e as demandas da sociedade culminou em evasão escolar e baixa adesão da comunidade às primeiras iniciativas de extensão das IESs no Brasil (CUNHA, 2005; GERALDO, 2015) o que, ainda hoje, demonstra forte influência na não efetividade dessas ações.

Logo se percebe a necessidade pujante de contextualização dos projetos de extensão com a realidade da comunidade, rompendo as fronteiras epistemológicas e envolvendo os interesses dos grupos sociais. Desta forma a extensão torna-se carregada de significado (ao invés de mero projeto "aplicado" num "laboratório social") e permite uma efetiva transformação socioambiental. Diante desses elementos foram definidos os indicadores de contextualização (Quadro 1).

Quadro 1 - Indicadores de Contextualização (1).

INDICADORES	SIM/NÃO/N.A.
1.1) O projeto leva em consideração demanda(s) pré-existente(s) do local/comunidade onde foi realizado?	
1.2) O projeto relaciona as atividades realizadas com o cotidiano da comunidade?	

Fonte: Própria, 2020.

O indicador 1.1 (Quadro 1) avalia se a elaboração/idealização do projeto se deu por uma problemática pré-existente ou por motivação interna da equipe e/ou demanda acadêmica. Para satisfazer a este indicador considerou-se a existência de ao menos um dos seguintes critérios: pré-existência de problema ambiental no local de realização do projeto; pré-existência de demanda social do local de realização do projeto; demanda acadêmica que solucionava um problema socioambiental pré-existente no local de realização do projeto.

O indicador 1.2 (Quadro 1) verifica se as atividades realizadas se relacionavam com o dia-a-dia e/ou modo de vida do público participante. Foram consideradas como formas de contextualização as iniciativas que envolveram rodas de conversa, reuniões, palestras e/ou distribuição de material impresso com o intuito de esclarecer a importância das ações para aumento de impactos ambientais positivos e melhoria do cotidiano da própria comunidade.

b) Continuidade

O tempo de duração de um projeto é fator que tanto influencia quanto sinaliza o sucesso e efetividade da extensão; é ao mesmo tempo molde e objeto moldado pelo processo de EA. O termo “projeto”, por definição, já carrega o caráter de temporalidade definida (PMI, 2008), seja dentro ou fora do contexto de uma IES.

Devido à limitação de recursos para se implementar e manter um projeto, além da própria dinâmica acadêmica regular, é esperado que haja um calendário estimando início e fim das ações extensionistas, desde que o período seja suficiente no cumprimento das etapas essenciais. Entretanto, a continuidade destas ações não se afere apenas pela presença da equipe idealizadora, ao contrário, é desejável que após cumprido o citado cronograma a própria comunidade seja capaz de perpetuar

as atividades, caracterizando assim um forte fator da efetividade no processo tanto pedagógico quanto extensionista. Observa-se dessa maneira que houve transformação social e, por consequência, ambiental materializada na perpetuação independente do conhecimento compartilhado.

Quadro 2 - Indicadores de Continuidade (2).

INDICADORES	SIM/NÃO/N.A.
2.1) O projeto é uma continuidade de ano(s) anterior(es)?	
2.2) A comunidade deu continuidade às ações do projeto?	

Fonte: Própria, 2020.

O indicador 2.1 (Quadro 2) busca avaliar a continuidade das ações por parte da equipe, o que demonstra maior consistência no processo de educação ambiental e consequentes maiores chances de sucesso do mesmo (uma vez que dificilmente se obtêm resultados satisfatórios e efetivos em menos de um ano de projeto).

O indicador 2.2 (Quadro 2), por sua vez, afere a perpetuação após o período de permanência da equipe. Aqui considerou-se a continuação independente por parte da comunidade assistida e/ou integração com intuito de permanência do projeto à iniciativa pública e/ou privada (como parceria posterior com empresas, órgãos municipais, estaduais, etc.).

c) Transversalidade

A Educação Ambiental deve gozar de uma ótica holística tanto no conteúdo ensinado quanto no aspecto histórico-crítico (teoria e método), considerando a priori o todo para então partir ao indivíduo (e não o contrário), além de conectar-se ao critério da “contextualização”, o que fortalece as ações extensionistas. O princípio da transversalidade, além de ser discutido na literatura, está previsto no ordenamento jurídico brasileiro através da Lei nº 9795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e prevê a inclusão da EA de forma integrada, interdisciplinar e abrangendo todos os níveis de educação dentro e/ou fora da sala de aula (BRASIL, 1999).

Tendo em vista que os impactos ambientais (positivos e negativos) resultantes da convivência entre o indivíduo humano e o meio são guiados pelas decisões políticas e modo de vida de uma sociedade, não seria possível desenvolver um processo de educação ambiental realmente transformador sem questionar as estruturas sociopolíticas que envolvem a comunidade. Uma abordagem que se pretende neutra, com viés ecologista apenas, é limitada a replicar métodos vazios de significado e não promover mudança efetiva no meio (uma vez que toda a estrutura capitalista sustenta a degradação ambiental e manutenção das relações de poder) (LOUREIRO et al., 2009; SILVA, 2011). Como pontuou bell hooks (2017, p. 53) "nenhuma educação é politicamente neutra" e desta máxima não se exclui a educação voltada para conservação do ambiente. Assim sendo, foram definidos os indicadores do critério "transversalidade" (Quadro 3).

Quadro 3 - Indicadores de Transversalidade (3).

INDICADORES	**SIM/NÃO/N.A.**
3.1) O projeto correlaciona mais de uma área de conhecimento e/ou disciplina?	
3.2) O projeto propõe reflexão crítica acerca do contexto sociopolítico em que se insere?	

Fonte: Própria, 2020.

O primeiro indicador (Quadro 3) avalia se, na elaboração e execução das ações, o projeto cumpre com a interdisciplinaridade, que é uma das faces possíveis quando se trata da abordagem transversal, sendo composto por uma ou mais áreas de conhecimento e/ou disciplinas (citando explicitamente ou não o termo "interdisciplinaridade"). Ele foi escolhido pela maior viabilidade de análise diante das informações dispostas no material coletado.

O segundo indicador deste tópico (Quadro 3) avalia a abordagem crítica de forma ampla, considerando desde a menção direta de questões sistêmicas sociopolíticas até a proposta de reflexão sobre o papel do público participante na comunidade em que se insere. Além do conteúdo geral dos relatórios foram levados em conta termos análogos à "cidadania" e "contribuição com o meio".

d) Autonomia do público participante

A literatura relata a ineficiência de projetos de extensão decorrente da participação insuficiente da comunidade, seja ela interna ou externa à IES (SATO & PASSOS, 2003). Para que se aumentem as chances de sucesso e independente perpetuação das ações é de grande importância que a comunidade envolvida tenha voz e participação ativa, seja no planejamento e/ou execução do projeto (ainda que parcialmente). Para isso se faz necessário não apenas conceder espaço opinativo, mas tornar possível a compreensão e realização consciente das atividades. Dessa forma se possibilita a saída da comunidade do lugar de mero receptáculo da produção acadêmica, assumindo lugar de ator e sujeito nas ações. Logo, foram definidos os seguintes indicadores do critério “autonomia do público alvo” (Quadro 4).

Quadro 4 - Indicadores de Autonomia do Público Alvo (4).

INDICADORES	**SIM/NÃO/N.A.**
4.1) A comunidade participou, integral ou pontualmente, do direcionamento das ações?	
4.2) A comunidade foi munida de conceitos necessários para a realização das ações?	

Fonte: Própria, 2020.

O indicador 4.1 (Quadro 4) busca analisar a participação ativa da comunidade na realização do projeto. Por “ativa” compreende-se não somente a execução operacional do que é ministrado pela equipe à comunidade, mas a contribuição efetiva desta última nas decisões que darão rumo ao projeto. Dada a diversidade de projetos de EA e suas especificidades foi avaliado se o projeto apresentou ao menos um dos seguintes elementos: consideração da receptividade e/ou opinião da comunidade na fase de planejamento; adaptação das ações no decorrer de sua implementação, adequando às necessidades e possibilidades da comunidade; participação de representante(s) da comunidade para integrar, junta ou independente da equipe, o planejamento e/ou direcionamento das ações.

O indicador 4.2 (Quadro 4) verifica se foram apresentados à comunidade conceitos teóricos por parte da equipe organizadora. Considerou-se como “fundamentação teórica” a realização de palestras, minicursos, distribuição de material impresso, debates, reuniões e/ou rodas de conversas com a comunidade, desde que tenha a finalidade de compartilhar os conceitos do projeto (importância, métodos, definições), seja anterior e/ou posteriormente às ações extensionistas.

e) Recursos

A extensão tecnológico-universitária atua como uma das principais facilitadoras na construção e troca de conhecimento (NUNES & SILVA, 2011) e, para que se cumpra esse papel, a instituição deve imprimir equilíbrio entre o capital material e o humano. Ao longo das diversas reformas educacionais, dinâmicas sociopolíticas e a crescente expansão da interferência do setor privado na educação superior brasileira, a extensão foi preterida no direcionamento de recursos financeiros, o que não só dificulta como impossibilita a plena execução das atividades (SOUSA, 1995; TAVARES, 1996; GERALDO,2015; MONFREDINI, 2015).

Além dos fatores econômicos há carência de material teórico e didático que guiem a gestão de projetos de extensão na esfera da sustentabilidade. A situação não melhora se afunilarmos para metodologias de educação ambiental no contexto brasileiro e isso revela a profunda necessidade de se investir na preparação teórica e prática da equipe. Fazendo um paralelo com o critério “contextualização” (a) e “autonomia” (d), o processo de treinamento e fundamentação teórica não é relevante apenas para que a comunidade compreenda as ações extensionistas, mas, antes de tudo, para que a equipe compreenda a realidade fora da sala de aula. É comum o contraste entre o que se planeja no ambiente acadêmico e o que se encontra em campo e na busca por minimizar a distância entre o ideal e o real não se faz suficiente o conhecimento técnico apenas, sendo indispensável penetrar também nos bojos pedagógico e social. Diante disso estabeleceram-se os indicadores de recursos materiais e humanos (Quadro 5).

Quadro 5 - Indicadores de Recursos (5).

INDICADORES	SIM/NÃO/N.A.
5.1) O projeto dispõe de bolsas ou auxílio financeiro e/ou logístico?	
5.2) A equipe passou por treinamento e/ou instrução teórica e prática antes da realização das ações extensionistas?	

Fonte: Própria, 2020.

O indicador 5.1 busca analisar a existência de subsídios concedidos pelo IFPB e/ou iniciativas externas ao Instituto para realização das atividades e aquisição do material necessário, não incluindo recursos próprios da equipe realizadora. Sabendo da diversidade de projetos e suas especificidades, foi avaliado se estes apresentaram ao menos um dos seguintes elementos: recursos para aquisição de material; bolsa-auxílio para um ou mais integrantes da equipe; transporte e/ou combustível fornecidos para o deslocamento até o(s) local(ais) de realização das atividades; auxílio para alimentação da equipe.

O indicador 5.2 (Quadro 5) verifica a realização de levantamento bibliográfico e direcionamento técnico a fim de embasar as ações extensionistas e instruir a equipe do projeto. Para isso considerou-se a existência de ao menos um dos seguintes aspectos: levantamento bibliográfico quanto a conceitos e teoria pertinente ao projeto; treinamento da equipe quanto às práticas e procedimentos técnicos; levantamento bibliográfico quanto a métodos pedagógicos e/ou de educação ambiental.

4.2 Exploração do material

Na segunda etapa foram coletados os relatórios finais dos projetos selecionados anteriormente, concedidos pelo DIPPED (Departamento de Inovação, Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão, Cultura e Desafios Acadêmicos) e deles extraídas as informações para avaliação dos indicadores.

A análise seguiu em ordem crescente do ano de submissão do projeto, observando ainda eventuais repetições dos mesmos dentro da seleção temporal definida.

4.3 Tratamento dos resultados

Nesta terceira etapa foi feita a interpretação da análise dos indicadores através do método de inferência.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do levantamento primário dos dados (que consistiu na seleção de projetos que atenderam à temática da EA, seguida da análise dos relatórios, como detalhado na metodologia) obteve-se o quantitativo de projetos de Educação Ambiental compreendidos entre os anos de 2015 e 2019, por campus, no IFPB (Quadro 6).

Quadro 6 - Relação de projetos de EA por campus/ano.

CAMPUS	2017	2018	2019
Cabedelo	2	4	2
Cajazeiras	2	1	1
Campina Grande	1	1	1
Catolé do Rocha	1	2	0
Guarabira	0	0	1
Itabaiana	2	1	0
João Pessoa	1	1	3
Monteiro	0	1	2
Patos	0	3	1
Picuí	2	5	1
Princesa Isabel	0	2	1
Rio Tinto	0	1	0
Santa Rita	0	1	0
Sousa	2	3	3
Reitoria	1	0	2
TOTAL	**14**	**26**	**18**

Fonte: Própria, 2020.

Dos projetos vinculados diretamente à Reitoria dois foram realizados no *campus* de Areia (2017 e 2019) e um no *campus* de Campina Grande (2019). Dentro do espaço amostral de 58 projetos de EA no período estudado se evidencia um pico em 2018 comparando-se aos outros dois anos. Isso se atribui principalmente à maior distribuição de recursos materiais e taxa de bancada em comparação aos anos de 2017 e 2019. Os aspectos referentes a recursos serão melhor discutidos na análise do indicador “recursos”.

Outro dado quantitativo relevante é o volume de projetos concentrados nos *campi* de Picuí, Sousa e Cabedelo que desenvolveram, cada um, oito projetos de EA

ao longo dos três anos amostrados, demonstrando a influência da relação entre localidade, área de conhecimento predominante por *campus* e a temática desenvolvida nos projetos. O *campus* Cabedelo, que oferta cursos na área ambiental e recursos pesqueiros, tendeu a realizar projetos voltados aos biomas locais e gestão de subprodutos da pesca, enquanto os projetos dos *campi* nas mesorregiões Borborema e Sertão, também ofertando cursos na área ambiental e de enfoque rural, foram representativos quanto à convivência com a seca, conservação dos biomas da região e atividades econômicas locais.

Estes primeiros dados quantitativos, embora mais generalistas e abrangentes, nos permitem indicar as tendências verificadas adiante na análise qualitativa dos projetos.

Para compreender a dinâmica geral dos indicadores ao longo dos anos, foi feita a análise representada no Quadro 7.

Quadro 7 - Análise quantitativa dos indicadores por ano[3].

		Indicadores									
		Contextualização		Continuidade		Transversalidade		Autonomia da comunidade		Recursos	
ANO	Projetos/ Ano	Ind. 1.1	Ind. 1.2	Ind. 2.1	Ind. 2.2	Ind. 3.1	Ind. 3.2	Ind. 4.1	Ind. 4.2	Ind. 5.1	Ind. 5.2
2017	14	10	14	0	5	11	4	4	12	13	11
2018	26	9	21	2	7	23	5	4	23	23	13
2019	18	11	18	1	1	18	4	4	18	17	12
TOTAL	58	30	53	3	13	52	13	12	53	53	36

Fonte: Própria, 2020.

A numeração no Quadro 7 corresponde à quantidade de vezes que se satisfez às especificações do indicador, representado por “SIM” nos Quadros 09, 10 e 11. No critério “continuidade” o saldo total do indicador “Ind. 2.1” foi de apenas três de 58 projetos, o que significa que, no período amostrado, predominaram em quase 95% as novas iniciativas extensionistas de EA em comparação aos projetos

[3] Ind.1.1: demanda pré-existente; Ind.1.2: relação com o cotidiano; Ind.2.1: anos anteriores; Ind.2.2: continuidade pela comunidade; Ind.3.1: interdisciplinaridade; Ind.3.2: abordagem crítica; Ind.4.1: direcionamento pela comunidade; Ind.4.2: instrução da comunidade; Ind.5.1: recursos materiais; Ind.5.2: instrução da equipe mediadora.

continuados ao longo dos anos. No mesmo critério, o indicador “Ind. 2.2” também não representou grandes resultados (apenas 13 dos 58 projetos analisados), o que se traduz em baixa adesão do público participante às ações desenvolvidas, não perpetuando-as.

Os critérios “contextualização” e “recursos” apresentaram o maior equilíbrio em comparação aos outros critérios, com predominância de atividades voltadas à associação dos projetos ao cotidiano do público (representado por “Ind. 1.2”) e recebimento de algum recurso financeiro e/ou material (Ind. 5.1). Apesar do resultado deste último indicador mencionado, é importante considerar que, para satisfação deste indicador, foi admitido qualquer tipo de aporte material, que nem sempre se convertia em capital para as ações (como a existência de apenas uma pessoa bolsista). O intuito foi identificar se houve alguma fonte de subsídio ou aporte ao projeto, elemento básico para a sobrevivência das atividades, mas que nem sempre se apresenta de maneira suficiente.

A análise do eixo “transversalidade” revelou que o perfil de projetos de EA entre 2017 e 2019 foi de conteúdo interdisciplinar, mas carecendo de abordagem crítica. Teoria e técnica são desenvolvidas, mas sem discutir, na maioria das vezes, o papel social dos indivíduos na comunidade assim como os fatores sociopolíticos que repercutem na própria natureza. Semelhante a isso está representado no critério “autonomia do público”, onde a técnica foi apresentada (“Ind. 4.2”, Quadro 7) mas a comunidade não atuou ativamente nas decisões das ações (“Ind. 4.1”), o que aumenta as chances de ineficiência pela distância entre o que foi idealizado pela equipe e o que acontece na realidade.

Para avaliar qualitativamente o desempenho dessas iniciativas extensionistas de EA e satisfazer ao objetivo principal deste estudo, foi feita a avaliação dos projetos à luz dos Indicadores de Efetividade de Projetos de Extensão. Para facilitar a análise do material este foi subdividido por ano de realização do projeto.

Na avaliação dos projetos do ano de 2017 obteve-se o seguinte resultado (Quadro 8):

Quadro 8 - Análise dos projetos de extensão em EA do ano de 2017[4].

			Contextualização		Continuidade		Transversalidade		Autonomia do público		Recursos	
CAMPUS	PROJETO	EFETIVIDADE	Ind. 1.1	Ind. 1.2	Ind. 2.1	Ind. 2.2	Ind. 3.1	Ind. 3.2	Ind. 4.1	Ind. 4.2	Ind. 5.1	Ind. 5.2
Sousa	P.01	90%	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Campina Grande	P.02	60%	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Itabaiana	P.03	80%	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
Picuí	P.04	50%	SIM	SIM	NÃO	N.A.	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
João Pessoa	P.05	70%	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
REITORIA – Areia	P.06	10%	SIM	N/A	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	N.A.
Itabaiana	P.07	30%	NÃO	SIM	NÃO	N.A.	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	N.A
Cabedelo	P.08	70%	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Picuí	P.09	60%	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	N.A.
Catolé do Rocha	P.10	50%	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Cabedelo	P.11	70%	SIM	SIM	NÃO	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Cajazeiras	P.12	40%	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM
Sousa	P.13	90%	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Cajazeiras	P.14	90%	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Própria, 2020.

No ano de 2017 se destacaram pela maior efetividade na gestão e execução extensionista os projetos de EA realizados nas localidades de Sousa, Cajazeiras, Itabaiana, Cabedelo e João Pessoa. Os projetos realizados no campus Sousa satisfizeram em 90% os indicadores, com exceção do indicador “ind. 2.1” (Quadro 8), o que significa que, embora sejam projetos iniciados naquele ano, tiveram não só consistência como continuidade em 2018.

O *campus* Cajazeiras, com dois projetos de extensão, apresentou um perfil diferente do *campus* discutido anteriormente. Enquanto o projeto “P.12” (Quadro 8) obtive apenas 40% de efetividade (com atenção para pontos críticos como os critérios “continuidade” e “autonomia do público”), o projeto “P.14” satisfez em 90% aos indicadores, excetuando, assim como no *campus* Sousa, o indicador “Ind. 2.1”. Num comparativo entre estes dois projetos chamam atenção dois aspectos

[4] Ind.1.1: demanda pré-existente; Ind.1.2: relação com o cotidiano; Ind.2.1: anos anteriores; Ind.2.2: continuidade pela comunidade; Ind.3.1: interdisciplinaridade; Ind.3.2: abordagem crítica; Ind.4.1: direcionamento pela comunidade; Ind.4.2: instrução da comunidade; Ind.5.1: recursos materiais; Ind.5.2: instrução da equipe mediadora.

primordiais no índice de efetividade de ambos: autonomia do público e a área de atuação. No projeto “P.12”, da área de reciclagem de resíduos eletrônicos, não houve participação do público na tomada de decisão nem instrução a estes mesmos (apesar de realizada distribuição de material impresso sobre o projeto). Enquanto isso o “P.14”, da área de gestão recursos hídricos, tanto apresentou participação da comunidade na orientação das ações quanto muniu esse público dos conceitos necessários para a realização e eventual perpetuação independente da iniciativa. A área de atuação de um projeto está intimamente ligada ao aumento da efetividade, uma vez que promove maior ou menor identificação das ações extensionistas com o público (o que também envolve a contextualização, demonstrando a forte correlação entre os critérios-guia dos indicadores).

Semelhante ao *campus* Cajazeiras está o de Itabaiana. Nesta localidade obteve 80% de efetividade o projeto “P.03” (que trabalhou a instalação de um ponto de reciclagem junto a catadoras(es) de uma associação da cidade), enquanto o “P.07”, da área de gestão de resíduos eletrônicos, foi efetivo em apenas 40%, carecendo sobretudo de uma abordagem transversal. Logo percebe-se a tendência de baixa efetividade de projetos voltados a resíduos eletrônicos, o que se deve à não consideração de demanda pré-existente e ausência de participação da comunidade no direcionamento das ações, refletindo em baixa adesão do público e comprometimento das chances de perpetuação e transformação socioambiental significativa.

Quanto aos projetos dos *campi* Cabedelo e João Pessoa, ambos obtiveram 70% de efetividade no ano de 2017. Cabedelo apresentou homogeneidade de efetividade e respectivos indicadores nos dois projetos realizados (P.”08” e “P.11” no Quadro 8), que se destacaram ainda pela consideração de demanda pré-existente ao desenvolvimento das ações e envolvimento da comunidade no direcionamento das mesmas. O *campus* João Pessoa através do projeto “P.05” (Quadro 8) se destacou pela adesão da comunidade envolvida, trazendo o caráter crítico de valorização da cidadania e consequente perpetuação em ano(s) seguinte(s) através de parceria com órgãos públicos.

O projeto com menor efetividade no ano de 2017 foi o “P.06” (Quadro 8) realizado pela Reitoria, no *campus* Areia, com 10% de efetividade. Apenas o

indicador “Ind.1.1” foi atendido positivamente e apesar de tratar-se de um fator importante como a consideração de demandas pré-existentes, nenhum outro aspecto foi atendido ou descrito no relatório de projetos de maneira clara o suficiente para que fosse identificado. Inevitável e consequentemente não houve registro de adesão nem perpetuação das ações.

Na avaliação dos projetos do ano de 2018 obteve-se o seguinte resultado (Quadro 9):

Quadro 9 - Análise dos projetos de extensão em EA do ano de 2018[5].

			Contextualização		Continuidade		Transversalidade		Autonomia do público		Recursos	
CAMPUS	PROJETO	EFETIVIDADE	Ind. 1.1	Ind. 1.2	Ind. 2.1	Ind. 2.2	Ind. 3.1	Ind. 3.2	Ind. 4.1	Ind. 4.2	Ind. 5.1	Ind. 5.2
Sousa	P.15	60%	N.A.	SIM	NÃO	N.A.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	N.A.
Sousa	P.16	50%	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	N.A.
Cabedelo	P.17	40%	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Itabaiana	P.18	60%	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	N.A.	NÃO	SIM	SIM	N.A.
Picuí	P.19	70%	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	N.A.
Cabedelo	P.20	80%	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Princesa Isabel	P.21	30%	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	N.A.
Cajazeiras	P.22	40%	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	N.A.
João Pessoa	P.23	70%	SIM	SIM	NÃO	N.A.	SIM	SIM	N.A.	SIM	SIM	SIM
Cabedelo	P.24	40%	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Cabedelo	P.25	70%	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Rio Tinto	P.26	60%	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	N.A.
Patos	P.27	70%	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	N.A.	NÃO	SIM	SIM	SIM
Picuí	P.28	70%	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Patos	P.29	60%	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Catolé do Rocha	P.30	50%	NÃO	SIM	NÃO	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Sousa	P.31	50%	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	N.A.
Campina Grande	P.32	20%	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	N.A.
Picuí	P.33	30%	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	N.A.
Princesa	P.34	-	N.A.	N.A.	NÃO	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	NÃO	N.A.

[5] Ind.1.1: demanda pré-existente; Ind.1.2: relação com o cotidiano; Ind.2.1: anos anteriores; Ind.2.2: continuidade pela comunidade; Ind.3.1: interdisciplinaridade; Ind.3.2: abordagem crítica; Ind.4.1: direcionamento pela comunidade; Ind.4.2: instrução da comunidade; Ind.5.1: recursos materiais; Ind.5.2: instrução da equipe mediadora.

Isabel												
Santa Rita	P.35	50%	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Monteiro	P.36	50%	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Picuí	P.37	40%	NÃO	SIM	NÃO	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	N.A.
Patos	P.38	60%	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
Picuí	P.39	-	NÃO	N.A.	NÃO	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	N.A.
Catolé do Rocha	P.40	40%	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM

Fonte: Própria, 2020.

No ano de 2018 foram listados 26 projetos de extensão em EA nos *campi* do IFPB, sendo que dois deles, “P.34” e “P.39” (Quadro 9), não haviam sido concluídos e/ou realizados no momento de submissão do relatório; logo não foi possível aferir a efetividade destes.

Destacaram-se pela maior efetividade na gestão e execução extensionista os projetos de EA realizados nas localidades de Cabedelo, João Pessoa, Patos e Picuí. O *campus* Cabedelo apresentou maior variabilidade no perfil dos projetos realizados em 2018 em comparação ao ano anterior. Enquanto “P.20” e “P.25” desempenharam, respectivamente, 80% e 70% de satisfação dos indicadores, “P.17” e “P.24” representaram apenas 40% de efetividade nas ações. Os dois primeiros citados têm em comum demandas já existentes do local onde foram desenvolvidos (“Ind.1.1”, Quadro 9), a adesão refletida em continuidade das ações após o período amostrado (“Ind. 2.2”, Quadro 9) e existência de recursos tanto materiais quanto inclusão do treinamento da equipe na etapa de planejamento das ações (“Ind. 5.1” e “Ind. 5.2”). Nos casos de baixa efetividade do mesmo *campus* (“P.17” e “P.24”, Quadro 9) esses projetos não apresentaram nenhum indicador de continuidade prévia ou posterior à implementação das ações (“Ind. 2.1” e “Ind. 2.2”, Quadro 9). O “P.17” mostrou como ponto crítico ainda a contextualização (Quadro 9), resultando em baixíssima adesão e descontinuidade das ações, enquanto “P.24” não apresentou nenhum indicador de transversalidade (essencial ao processo de EA).

Nos demais casos de maior efetividade em 2018 (João Pessoa, Picuí e Patos) estes obtiveram 70% de satisfação dos indicadores. João Pessoa realizou um projeto extensionista de EA (“P.23”, Quadro 9) que se destacou pelo envolvimento

da comunidade, construção de parcerias com organizações da localidade, caráter crítico e alta transversalidade (resultando na perpetuação do projeto). O *campus* Picuí, embora apresente alta taxa média quantitativa dos indicadores, apresentou um perfil diverso no saldo das ações. Os projetos “P.19” e “P.28” (Quadro 9) atenderam à contextualização, interdisciplinaridade (“Ind. 3.1”, Quadro 9) e acesso a algum tipo de recurso financeiro (“Ind. 5.1”, Quadro 9), entretanto, apenas “P.19” obteve continuidade e adesão local ao passo que “P.28” (mesmo contando com demanda ambiental e realizando a conscientização da comunidade) não conseguiu sensibilizar o público para a necessidade de intervenção no local em que habitam. Isso demonstra que o envolvimento da comunidade e discussão das questões culturais já enraizadas superam as necessidades ambientais no processo de educação ambiental efetiva. Além dos dois casos citados no *campus* Picuí, houve o projeto “P.33” (Quadro 9) que atendeu a apenas 30% dos indicadores. O projeto teve como principal obstáculo a ausência de recursos materiais e taxa de bancada para realização das atividades e acesso ao material necessário. Em consequência, não continuou no ano seguinte.

Outros projetos que apresentaram menores índices de efetividade no ano de 2018 tinham em comum a temática de “coleta de óleo de cozinha residual” para reaproveitamento ou descarte, referentes às iniciativas “P.32” e “P.40”. Nenhum dos dois casos demonstrou surgir de uma demanda prévia da comunidade e/ou localidade nem ressaltou a participação ativa do público no direcionamento das ações.

Até este ponto da discussão dos resultados abordaram-se aspectos que tocam à metodologia e relação projeto-comunidade, entretanto, uma das iniciativas chamou atenção por questões internas à equipe. O relatório do projeto “P.31”, realizado no *campus* Sousa, foi insuficiente quanto às informações necessárias à compreensão das ações e seus resultados e, além disso, o(a) docente responsável por coordenar essas atividades justificou o não cumprimento do cronograma com a sentença *“houve atraso na realização das atividades por problemas de saúde mental do(a) bolsista”*. Expor questões pessoais da equipe num documento técnico, sugerindo ainda uma eventual culpa pelo insucesso das atividades, é não só uma questão antiética como ressalta a necessidade de revisão das relações sociais e

acadêmicas. A documentação desse episódio anuncia a priori o estigma no trato da saúde mental, mas representa principalmente uma das faces das relações de poder típicas da educação cartesiana-tradicional-bancária, onde o indivíduo estudante é passivo e sem a subjetividade de um sujeito ator e ativo nas relações pedagógicas.

Já na avaliação dos projetos do ano de 2019 obteve-se o seguinte resultado (Quadro 10):

Quadro 10 - Análise dos projetos de extensão em EA do ano de 2019[6].

			Contextualização		Continuidade		Transversalidade		Autonomia do público		Recursos	
CAMPUS	PROJETO	EFETIVIDADE	Ind. 1.1	Ind. 1.2	Ind. 2.1	Ind. 2.2	Ind. 3.1	Ind. 3.2	Ind. 4.1	Ind. 4.2	Ind. 5.1	Ind. 5.2
Sousa	P.41	30%	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	N.A.
Patos	P.42	40%	NÃO	SIM	NÃO	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	N.A.
Cabedelo	P.43	90%	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Sousa	P.44	60%	NÃO	SIM	NÃO	N.A.	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
João Pessoa	P.45	60%	NÃO	SIM	NÃO	N.A.	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
João Pessoa	P.46	60%	SIM	SIM	NÃO	N.A.	SIM	N.A.	NÃO	SIM	SIM	SIM
Cabedelo	P.47	70%	SIM	SIM	SIM	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
REITORIA - Areia	P.48	50%	SIM	SIM	NÃO	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	N.A.
Cajazeiras	P.49	60%	SIM	SIM	NÃO	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Picuí	P.50	60%	SIM	SIM	NÃO	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Monteiro	P.51	70%	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Sousa	P.52	40%	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	N.A.	NÃO	SIM	SIM	N.A.
João Pessoa	P.53	40%	NÃO	SIM	NÃO	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	N.A.
Princesa Isabel	P.54	50%	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	N.A.
Monteiro	P.55	50%	N.A.	SIM	NÃO	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Guarabira	P.56	60%	SIM	SIM	NÃO	N.A.	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Campina Grande	P.57	80%	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
REITORIA - Campina Grande	P.58	70%	SIM	SIM	NÃO	N.A.	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM

Fonte: Própria, 2020.

Em 2019 os projetos de EA com maior índice de efetividade estão vinculados aos *campi* de Cabedelo e Campina Grande. Cabedelo mais uma vez representou a

[6] Ind.1.1 - demanda pré-existente; Ind.1.2 - relação com o cotidiano; Ind.2.1 - anos anteriores; Ind.2.2 - continuidade pela comunidade; Ind.3.1 - interdisciplinaridade; Ind.3.2 - abordagem crítica; Ind.4.1 - direcionamento pela comunidade; Ind.4.2 - instrução da comunidade; Ind.5.1 - recursos materiais; Ind.5.2 - instrução da equipe mediadora.

melhoria da efetividade com dois projetos contextualizados (“Ind. 1.1” e “Ind. 1.2”, Quadro 10), interdisciplinares (“Ind. 3.1”, Quadro 10) e incluindo o capital humano no planejamento das ações (“Ind. 5.2”, Quadro 10). O projeto “P.43” (Quadro 10), com 90% de indicação da efetividade, destacou-se por promover um debate crítico e de discussão sociopolítica, aliado às questões ambientais trabalhadas com a comunidade. Seguindo com o “P.47” (Quadro 10), com 70% de efetividade das ações, este é resultante da continuação de ano(s) anterior(res), prosseguindo também após o período amostrado para essa pesquisa (indicado no relatório final do projeto).

Outra iniciativa com alto aproveitamento dos indicadores foi o “P.57” (Quadro 10) do *campus* Campina Grande. O projeto, que obteve 80% de efetividade, discutiu horizontalmente com a comunidade (“Ind. 4.1”, Quadro 10) a temática da economia solidária ligada ao artesanato, com viés sustentável e crítico (“Ind. 3.2”, Quadro 10).

Dentre os projetos de 2019 com menor aproveitamento nos indicadores de efetividade, destacou-se a tendência para a área de coleta de óleo de cozinha residual (“P.41” e “P.53”, Quadro 10). Ambos não partiram de demandas pré-existentes como pode-se observar no “Ind. 1.1” (Quadro 10). Isso poderia ser compensado pela posterior inclusão do público participante na discussão do direcionamento das ações, o que também não ocorreu.

Além de questões internas e de gestão da equipe do projeto, presente na maior parte desta análise, há forte contribuição institucional para o sucesso ou insucesso de ações extensionistas. O “P.44” teve parte das ações comprometidas por falta de transporte para a equipe, já os projetos “P.46” e “P.53” enfrentaram a insuficiência em subsídios (neste último projeto, a docente coordenadora utilizou recursos próprios para conseguir concluir as ações). Isso demonstra que muitas vezes o esforço intelectual e humano não supera o desfalque financeiro, remontando ao início da construção extensionista na educação superior e tecnológica brasileira, tradicionalmente preterida e por vezes funcionando a esforços artesanais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a verificar a efetividade dos projetos de extensão na área de educação ambiental realizados pelo IFPB. Para tanto, foi elaborado um conjunto de indicadores pautados nas demandas marcantes observadas no levantamento histórico da extensão no ensino superior brasileiro, do seu surgimento até o momento de realização desta pesquisa. Ao longo da revisão bibliográfica percebem-se elementos que se repetiram na história em variados contextos, impedindo que o caráter extensionista avançasse lado a lado à pesquisa e ao ensino na academia. O posicionamento das representações políticas e da própria academia repetidamente atuou com resistência e demérito à Extensão, ainda que (ou justamente porque) esta represente uma grande possibilidade de ruptura do elitismo acadêmico-científico e democratização do conhecimento.

Na busca pela contribuição na discussão extensionista como um todo (que é ainda tão recente) e entendendo que a substancial transformação ambiental só se viabiliza através da transformação social, obtiveram-se os cinco fatores críticos e de interesse fundamental para o sucesso efetivo de um projeto de extensão (contextualização, continuidade, transversalidade, autonomia e recursos), todos provocados pelo que a própria literatura documenta.

Durante a execução da presente pesquisa enfrentaram-se algumas dificuldades (como limitação de tempo, acesso às equipes realizadoras dos projetos, acesso à comunidade, diversidade de projetos) que acabaram por guiar a adaptação da metodologia e análise dos dados, priorizando a qualidade do resultado deste trabalho. Como produto da análise da efetividade dos projetos de extensão em EA através dos 10 indicadores agrupados em cinco critérios, verificou-se a necessidade de investimento na abordagem crítica das ações, intenção de promover autonomia da comunidade envolvida e, por consequência, elaboração das ações com foco na perpetuação das mesmas (uma vez que os projetos vinculados ao Instituto são temporários, mas a sustentável convivência com o meio se faz necessária a todo tempo).

Cada projeto guarda sua especificidade (de objetivos e possibilidades dentro da área de conhecimento), entretanto, foi observado um padrão de menor

efetividade naqueles que implicam em menor convivência direta com o público como ocorreu nas áreas de coleta de resíduos eletrônicos e de óleo de fritura residual. Nesses casos a metodologia predominante utilizou de distribuição de material impresso e disposição de pontos de coleta, comprovando a insuficiência das ações quando não há o devido envolvimento da comunidade. Em contrapartida, projetos que apresentaram temática próxima às demandas e contexto locais obtiveram consistentemente maior efetividade (como projetos dos *campi* Cabedelo e Sousa).

As condições oferecidas pela Instituição também são determinantes no sucesso das atividades. Como observado no levantamento bibliográfico, a extensão é discutida ainda timidamente e há pouco tempo teve reconhecida sua importância "fora do papel". Se no ambiente universitário, onde a extensão nasceu e se formou com repetidas falhas, o assunto é ainda tocado com dificuldade, nos Institutos Federais (tão recentes quanto a discussão extensionista) não seria diferente. O IFPB vem abrindo espaço para discutir as demandas extensionistas com a comunidade interna e externa (como nas Câmaras de Extensão), mas ainda assim não é percebido o trato da extensão com o mesmo rigor que em outros pilares acadêmicos. O modelo de relatório final de projeto (Anexo) reflete esse olhar tecnicista, de maneira que não provoca a abordagem crítica das ações nem permite uma avaliação fluida das mesmas. É importante frisar que tão importante quanto a realização de um projeto é a sua avaliação.

Também pertencente ao universo educacional convencional é a atenção que se dá para as relações de ensino-aprendizagem. Os moldes tradicionais e utilitaristas já se provaram ineficazes, ineficientes e inefetivos dentro de sala de aula e, através deste trabalho, ficam evidentes também seus efeitos na educação ambiental e extensionista como um todo.

Por fim, este trabalho não tem pretensão de julgar as iniciativas ou a instituição, mas sim colaborar com a melhoria contínua, a busca pela aproximação do ambiente acadêmico com a sociedade e a ampliação da discussão extensionista, apontando direcionamentos tanto para as propostas de extensão (futuras e presentes) quanto para o próprio IFPB.

6 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 227p.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. 3 ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1981. 120p.

BRASIL. **Decreto n° 19.851, de 11 de abril de 1931**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm>. Acesso em: 06 jun. 2020.

_____ . **Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____ . **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____ . **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

_____ . **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

_____ . **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____ . **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

_____ . **Lei n° 11.741, de 16 de julho de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

_____ . **Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

BUENO, R. O autoritarismo brasileiro e as vias conservadoras em Francisco Campos, Oliveira Viana e o Estado Novo. **Revista de informação legislativa*:* RIL**, v. 53, n. 210, p. 25-41, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/53/210/ril_v53_n210_p25>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAMPELLO, A. M. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais: projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990**. Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 26-35, jan./abr. 2007.

CARDOSO, C. da C. Educação Ambiental Crítica: Contribuições para uma mente e um sistema sócio-econômico menos degradante. **Revista Educação Ambiental em Ação**. n. 27, ano VII, 2009. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=673&class=02>.

CASTRO, L. M. C. **A Universidade, a Extensão Universitária e a Produção de Conhecimentos Emancipadores – Ainda existem utopias realistas**. 2004. 183 p. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Resolução nº 64, de 19 de julho de 2010.** Disponível em:<https://www.ifpb.edu.br/proexc/assuntos/principais-normas-e-legislacoes/resolucao-no-64-de-julho-de-2010>. Acesso em: 23 out 2020.

_____ . **Resolução nº 128, de 12 de dezembro de 2011.** Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/proexc/assuntos/principais-normas-e-legislacoes/resolucao-no-128-de-12-de-dezembro-de-2011>. Acesso em: 23 out 2020.

_____ . **Resolução nº 46, de 02 de maio de 2012.** Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/proexc/assuntos/principais-normas-e-legislacoes/resolucao-no-46-de-02-de-maio-de-2012>. Acesso em: 24 out 2020.

_____ . **Resolução nº 75, de 11 de maio de 2012.** Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/proexc/assuntos/principais-normas-e-legislacoes/resolucao-no-75-de-11-de-maio-de-2012>. Acesso em: 24 out 2020.

_____ . **Resolução nº 177, de 05 de novembro de 2013.** Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/proexc/assuntos/principais-normas-e-legislacoes/resolucao-no-177-de-05-de-novembro-de-2013>. Acesso em: 25 out 2020.

_____ . **Resolução nº 140, de 02 de outubro de 2015.** Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/proexc/assuntos/principais-normas-e-legislacoes/resolucao-no-140-2015>. Acesso em: 25 out 2020.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

_____ . **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. SciELO – Editora UNESP, 2007.

DICKMANN, I.; CARNEIRO, S. Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. Cuiabá: **Revista Educação Pública**, 2012, v. 12, n. 45, p.87-102, jan-abr 2012.

FAVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p.17-36, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ . **Pedagogia da autonomia**: **saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 - (Coleção Leitura).

FREITAS NETO, J. A. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n.03, p.62-70, jun./set. 2011.

GERALDO, R. **A extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

GURGEL, R. M. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. (Org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001. p.13-30.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LOUREIRO, C. F. B. *et al*. **Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009

LOURENÇO, M. R. B. **A trajetória histórica da extensão na Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Tese (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011.

MONFREDINI, I. A extensão universitária no Brasil e as possibilidades de formação de sujeitos. *In:* EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos…**

MOREIRA, J. B. A concepção teórica do discurso e da prática do Programa Ação Comunitária do Projeto Rondon em João Pessoa. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 8, n. 10, p. 1-19, 1985.

NUNES, A. F. L.; SILVA, M. B. C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Revista Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, ano IV, n. 7, p. 119-133, jul./dez., 2011.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, ano I, n. 1, p.89-110, jan./jun. 2010.

PAIVA, V. Extensão universitária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** INEP, v. 67, n.155, p.135-151, Brasília, jan./abr., 1986.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. **Um guia do conjunto de conhecimento em gerenciamento de projetos (Guia PMBOK)**. 4a ed. Newtown Square: PMI, 2008.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Nota Técnica nº 02, de 11 de dezembro de 2017.** Disponível em:

<https://www.ifpb.edu.br/proexc/assuntos/principais-normas-e-legislacoes/nota-tecnica-no-02-2017-proexc>. Acesso em: 26 out 2020.

_____ . **Nota Técnica nº 04, de 11 de dezembro de 2017.** Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/proexc/assuntos/principais-normas-e-legislacoes/nota-tecnica-no-04-2017-proexc>. Acesso em: 26 out 2020.

_____ . **Nota Técnica nº 15, de 11 de dezembro de 2017.** Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/proexc/assuntos/principais-normas-e-legislacoes/nota-tecnica-no-15-2017-proexc>. Acesso em: 26 out 2020.

SANO, H.; MONTENEGRO FILHO, M. As técnicas de avaliação da eficiência, eficácia e efetividade na gestão pública e sua relevância para o desenvolvimento social e das ações públicas. **Desenvolvimento Em Questão**. Ijuí: Unijuí, 2013, 11(22), p. 35-61.

SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.23, p.137-202, 2005.

SATO, M.; PASSOS, L. Notas desafinadas do poder e do saber: qual a rima necessária à educação ambiental?. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 1, p. 9-26, jan./abr. 2003.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. BERNARDO, M. (Org.). **Pensando a educação**. São Paulo: EDUNESP, 1989, p.23-34.

SILVA, F. J. R.; ABÍLIO, F. J. P. Por uma educação ambiental crítica ao atual modelo de desenvolvimento. **REDE – Revista Eletrônica do Prodema**, Fortaleza, v. 6, n.1, p. 41-52, mar. 2011.

SILVA, M. G.; ACKERMANN, S. R. Da extensão universitária à extensão tecnológica: os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e sua relação com a sociedade. **Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense**. Blumenau: IFC, n.2, p.09-18, 2014.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária a partir de seus interlocutores**. Tese (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Goiás, 1995.

TAVARES, M. G. M. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

TOZONI-REIS, M. F. Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Revista Interface**, Botucatu, v. 5, n. 9, ago. 2001.

VERAS, D. M. **Projeto Rondon e Centro rural universitário de treinamento e ação comunitária:** a extensão universitária em tempos de ditadura. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília: Universidade de Brasília. **Anais eletrônicos...**

APÊNDICE

RELAÇÃO DOS PROJETOS ANALISADOS:

ANO	*CAMPUS*	PROJETO
2017	Cabedelo	Práticas educativas visando à sustentabilidade ambiental em comunidades litorâneas de Cabedelo e Lucena-PB
2017	Cabedelo	Sustentabilidade em ação: gestão dos resíduos orgânicos pela compostagem.
2017	Cajazeiras	Reciclagem de Lixo Eletrônico: educação e tecnologia
2017	Cajazeiras	Uso racional da água em comunidades do município de Cajazeiras-PB: conhecer para cuidar
2017	Campina Grande	Educação ambiental: sensibilização e coleta do óleo de cozinha residual
2017	Catolé do Rocha	Semeando saberes
2017	Itabaiana	Educação Ambiental e a Implantação de um Ecoponto Piloto no Município de Itabaiana
2017	Itabaiana	PILHITA: uma alternativa sustentável para a destinação correta de baterias e pilhas na cidade de Itabaiana-PB.
2017	João Pessoa	Hortas comunitárias: Uma experiência com apenadas do Presídio Feminino de João Pessoa – PB
2017	Picuí	Fábrica de solos: produzindo matéria orgânica em um núcleo de desertificação na Paraíba.
2017	Picuí	Proposta de implantação de coleta seletiva na Comunidade Cavalhada, município de Flores – PE
2017	REITORIA - Areia	Manual didático-científico da biodiversidade da mata do pau ferro como ferramenta de conservação e educação ambiental
2017	Sousa	Comitê de Vigilância Comunitária: formando Monitores Ambientais no Sítio Olho D'água do Frade – Nazarezinho/PB

2017	Sousa	Uso eficiente de água e insumos agrícolas na produção de hortaliças em propriedades rurais do Sítio Barrocas, Sousa-PB
2018	Cabedelo	Oficina de Ecodesign com a comunidade de Jardim Camboinha.
2018	Cabedelo	Sustentabilidade em ação: gestão dos resíduos orgânicos pela compostagem.
2018	Cabedelo	Um Mergulho nos recifes costeiros da Paraíba
2018	Cabedelo	Compostagem no Condomínio Alphaville em João Pessoa/PB: tratamento para os resíduos sólidos orgânicos
2018	Cajazeiras	Educação Ambiental: uso racional da água em escolas.
2018	Campina Grande	Viabilidade socioeconômica e ambiental: coleta seletiva de óleos residuais de frituras para o processo de clarificação.
2018	Catolé do Rocha	Cultivo de horta: uma terapia no CAPS
2018	Catolé do Rocha	Descarte sustentável: o uso de óleo de frituras na produção de sabão artesanal na comunidade quilombola de Lagoa Rasa em Catolé do Rocha
2018	Itabaiana	CAPACITA: multiplicando saberes sustentáveis
2018	João Pessoa	Lixo é Arte: transformando rejeitos em arte Povera.
2018	Monteiro	A construção de elos sustentáveis através dos resíduos
2018	Patos	Cooperando com o Meio Ambiente
2018	Patos	Geodésica Sustentável: uma proposta de ensino multidisciplinar
2018	Patos	DESIGN DO BEM: oficinas de processo criativo e sustentabilidade como alternativa metodológica para a formação da consciência ambiental nos alunos do IFPB – campus Patos

2018	Picuí	Mobilização da Comunidade Cavalhada para a implantação de coleta seletiva
2018	Picuí	Arborização urbana como ferramenta educacional e ecológica em Nova Floresta – PB.
2018	Picuí	Implantação de um viveiro de mudas educador no campus Picui
2018	Picuí	Propagação da caatinga: das sementes a produção de mudas
2018	Picuí	Hortas Escolares:educar para nutrir
2018	Princesa Isabel	Educação ambiental e Tecnologias Sociais: estratégias para estruturação de uma área experimental com fins pedagógicos
2018	Princesa Isabel	Empreendedorismo rural através da disseminação de práticas agroecológicas no município de Princesa Isabel – PB
2018	Rio Tinto	Projeto Barra Viva: Floresta Atlântica e seus ecossistemas associados – Manguezal e Restinga nas vivências de Educação Ambiental para uma escola municipal de Rio Tinto, Paraíba.
2018	Santa Rita	Implantação de hortas mandalas nas escolas do município de Santa Rita – PB: Semeando Educação
2018	Sousa	Canteiros econômicos para o cultivo de hortaliças: Uma estratégia de terapia ocupacional e de segurança alimentar no abrigo de idosos(as) “A Casa do Caminho”
2018	Sousa	Comitê de Vigilância Comunitária: canteiros medicinais como mecanismo de resgate social de Idosos - Sousa/PB
2018	Sousa	Trilhas interpretativas: Um caminho para a cidadania e a educação ambiental

2019	Cabedelo	Comunidade de Mãos Dadas com o Ambiente, Saúde e Qualidade de Vida!
2019	Cabedelo	Compostagem no Condomínio Alphaville em João Pessoa/PB: após a implantação, o monitoramento
2019	Cajazeiras	Acordo Limpo: Sensibilização da Comunidade do Bairro Jardim Oásis, Município de Cajazeiras-PB para implantação da coleta seletiva
2019	Campina Grande	Técnicas Artesanais Sustentáveis e Economia Solidária.
2019	Guarabira	Gestão ambiental de resíduos na construção civil: capacitando profissionais de obras em Guarabira – PB.
2019	João Pessoa	A Arte como incentivo à educação ambiental: uma intervenção cultural.
2019	João Pessoa	Química: cidadania, sustentabilidade e geração de renda
2019	João Pessoa	Oficina de reciclagem de óleo de fritura para a comunidade
2019	Monteiro	Resolixo- possibilidades de destinação dos resíduos da construção
2019	Monteiro	Compostagem como tecnologia ambiental inclusiva para produção de adubo orgânico
2019	Patos	Cooperando com o Meio Ambiente
2019	Picuí	E-lixo: conscientização e descarte correto de lixo eletrônico no município de Picuí-PB
2019	Princesa Isabel	Educação Ambiental e Consumo Racional da Água: Integração entre o IFPB - Campus Princesa Isabel e Escolas Municipais

2019	REITORIA - Campina Grande	Projeto de educação ambiental na ONG O RESGATE
2019	REITORIA- Areia	AGROECOLOGIA SUSTENTÁVEL: Cultivando Saberes no Ambiente Escolar.
2019	Sousa	Fabricação de sabão artesanal a partir do óleo de cozinha em escolas públicas no Alto Sertão paraibano
2019	Sousa	Brincarolar e reciclar para a Terra preservar
2019	Sousa	Ações para estímulo da conservação de animais silvestres em Sousa – PB

ANEXO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE APOIO INSTITUCIONAL À EXTENSÃO
RELATÓRIO FINAL DO PROJETO
Edital nº 01/2017 - PROBEXC PROJETO

UNIDADE PROPONENTE

Campus
Linha Temática

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título do Projeto			
Grande Área de Conhecimento		Área de Conhecimento	
Período de Execução **Início: / / | Término: / /**		Possui Cunho Social:	
Nome do Responsável (Coordenador)		Matrícula	Vínculo
Titulação	Departamento de Lotação	Telefone	E-mail

EQUIPE PARTICIPANTE

PROFESSORES E/OU TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS DO IFPB			
Membro	Contatos	Bolsista	Titulação
Nome: Matrícula:	Tel.: E-mail:		

ESTUDANTES DO IFPB			
Nome	Contatos	Bolsista	Curso
	Tel.: E-mail:		

CARACTERIZAÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS

Público Alvo	Quantidade Prevista de Pessoas a Atender

CUSTO TOTAL DO PROJETO

R$

METAS

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Meta	Atividade	Especificações	Indicador(es) Qualitativo(s)	Indicador Físico		Período de Execução
				Qtd.	Início	Término

RESULTADOS ALCANÇADOS

FOTOS

VALIDAÇÃO DO PROJETO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
Campus João Pessoa
Av. Primeiro de Maio, 720 - Jaguaribe, CEP 58015-435, João Pessoa (PB)
CNPJ: 10.783.898/0002-56 - Telefone: (83) 3612.1200

Documento Digitalizado Restrito

Trabalho de Conclusão de Curso

Assunto: Trabalho de Conclusão de Curso
Assinado por: Nicole Bezerra
Tipo do Documento: Anexo
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Restrito
Hipótese Legal: Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Nicole Bezerra Soares**, **ALUNO (20172620002) DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL - JOÃO PESSOA**, em 05/03/2021 13:11:38.

Este documento foi armazenado no SUAP em 05/03/2021. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifpb.edu.br/verificar-documento-externo/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 184941
Código de Autenticação: 519322f17e