UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

JOSILILIAN ALBERTON

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DO LITORAL PARANAENSE: DEBATES E EMBATES

CURITIBA/PR
2024

JOSILILIAN ALBERTON

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DO LITORAL PARANAENSE: DEBATES E EMBATES

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGED), na Linha de Pesquisa, Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Sueli Pereira Donato
Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Territórios Educativos e Representações Sociais.

CURITIBA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

A333 Alberton, Josililian.
Curricularização da extensão no curso de pedagogia em uma instituição particular do litoral paranaense: debates e embates/ Josililian Alberton; orientadora Prof.ª Dra. Sueli Pereira Donato.
162f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024

1. Extensão universitária. 2. Curricularização da extensão. 3. Curso de licenciatura em pedagogia. I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 378.1554

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSILILIAN ALBERTON

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR NO LITORAL PARANAENSE: DEBATES E EMBATES

Esta dissertação foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), em Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

gov.br
Documento assinado digitalmente
SUELI PEREIRA DONATO
Data: 06/05/2024 10:31:26-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Sueli Pereira Donato
Orientadora - Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Denise Puglia Zanon

Prof.ª Dr.ª Denise Puglia Zanon
Membro Titular Externo – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

MARIA ANTONIA DE SOUZA
Assinado de forma digital por MARIA ANTONIA DE SOUZA
Dados: 2024.05.06 11:09:56 -03'00'

Prof. Dr. Maria Antônia de Souza
Membro Titular Interno - Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

MARIA ANTONIA DE SOUZA
Assinado de forma digital por MARIA ANTONIA DE SOUZA
Dados: 2024.05.06 11:10:19 -03'00'

Prof.ª Dr.ª Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Curitiba, 30 de abril de 2024

Dedico esta Dissertação, que está ancorada em intensas reflexões pessoais sobre a formação inicial de professores e sobre os seres humanos que se reconhecem como sujeitos educacionalmente transformadores, transbordantes de crenças militantes no *"quefazer"* de um novo tempo ou talvez, num tempo novo de "*quefazeres"* na Educação.

AGRADECIMENTOS

Para todo espaço e tempo que nos desafia para além de nossas próprias crenças e saberes, há um denso agitar da alma em trama com o Universo *pela* e *na* possibilidade de transformação e assim, estes agradecimentos fazem jus a este *corpus*.

Para esta transformação exaustiva, complexa e desafiadora de um tempo que eu precisava entender para além daquilo que era sensível, pude contar com você Professora Sueli Pereira Donato, minha preceptora, que:

com mãos firmes direcionaram as minhas que titubeavam...,

com olhares refinados, percebeu para além do meu olhar, que se encontrava nebuloso e aflito...,

com roteiros precisos, alicerçou-me no conhecimento deste novo espaço-tempo e...

com sua excelência, fez-me despertar para meu melhor.

A você, professora Sueli, a minha gratidão eterna.

Os efeitos de um tempo tão singular como a primeira escrita acadêmica – minha Dissertação – se espalharam por diversos espaços, dentre eles o familiar que teve participação de forma genuína em todas as minhas conquistas e nas lágrimas deste momento inusitado.

Meu agradecimento singular para a especial participação neste processo de João Pedro, meu filho amado, que numa tarde, para mim sem expressão, me enviou um e-mail com a inscrição de meu Mestrado realizada, e com uma fala simples, porém profunda dizendo: “agora é com você, mãe”. Hoje, meu filho, por seu acreditar, que me fez acreditar, estou aqui. Meu mais íntimo agradecimento, meu respeito e minha gratidão eterna a você.

Efeitos desse tempo singular também se fizeram presentes em meu *lócus* de trabalho. Local este, que acolheu meus mais íntimos e longínquos sonhos: lecionar no Ensino Superior. Espaço inspirador, onde me deparo em especial com minha coordenadora Trindade, que soube e sabe me direcionar e amparar atentamente aos meus movimentos, em minha busca incessante do quefazer para o exercício de uma docência emancipadora. A você, Trin, minha gratidão eterna.

Meu agradecimento ao Programa de Pós-graduação da Universidade Tuiuti do Paraná, com meu reconhecimento ímpar, às Marias mais inusitadas que já encontrei em minha “andarilhagem” educacional:

Professora Maria Alzira, minha gratidão eterna por me revelar a importante manifestação da unidade escrita e assim, me propiciar momentos de muita reflexão sobre o importante ato da expressão.

Professora Maria Antônia, minha gratidão eterna por sua competência acadêmica, por sua determinação, por sua coragem, por acolher minhas incertezas e desta forma, me impulsionar para além dos determinantes que nos aprisionam.

Professora Maria Arlete, minha gratidão eterna por simplificar o meu medo de prosseguir, encorajando-me sempre com sua fala precisa para o entendimento de que as coisas são o que são antes de serem o que imaginamos e gostaríamos que fossem.

Professora Maria de Fátima, minha gratidão eterna por desvendar meus pensamentos tão insipientes para o conhecimento do que realmente importa e para os nexos, que precisamos entender na Educação para que ela seja realmente profícua.

E a você Professora Denise Puglia Zanon, minha gratidão eterna por caminhar comigo, lado a lado e porque não dizer de mãos dadas neste momento tão singular de minha trajetória acadêmica que refaz a minha prática docente e educativa.

Esta Dissertação deseja ser um espaço dialógico e sendo assim, como não ser grata eternamente a vocês, meus mais distintos educandos, que trazem para nossa roda de prosa diária, os conhecimentos de mundo mais encantadores, as falas mais simples e ao mesmo tempo mais complexas, os pensamentos mais transformadores num mundo tão igual.

Como não ser grata eternamente a vocês que são a mola propulsora desse meu escrever. A vocês, minha maior reverência e minha eterna gratidão.

“Não há universalidade sem localidade. Mas, na medida em que as marcas que carrego comigo e das quais cuido com especial carinho dão significação à minha andarilhagem, esta dá sentido à minha ausência. Sem as marcas, não poderia caminhar autenticamente, mas somente com elas não poderia sobreviver. Um tempo virá, quem sabe, em que, um dia pelo menos, possamos “gastar” juntos numa conversa sem fim, cheia de ontem e de hoje, à beira do mar. Uma conversa sem hora marcada, sem esquemas, sem fronteiras, em que falaremos [...]”

(Paulo Freire - Genéve, p.297,1978)

ALBERTON, Josililian**. Curricularização da extensão no curso de pedagogia em uma instituição particular do litoral paranaense:** debates e embates. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024.

RESUMO

Esta dissertação, articulada ao PPGED/TUIUTI na Linha de Pesquisa: “Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores”, integra as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa: “Formação de Professores, Territórios Educativos e Representações Sociais – FOTERS”, e tem como objeto de estudo a curricularização da extensão universitária no curso de Pedagogia. Elege-se como problema de pesquisa: quais debates e embates sobre extensão universitária estão presentes no curso de Pedagogia em uma IES particular do litoral paranaense? Para tanto, como objetivo geral, propõe-se: analisar os debates e embates sobre a curricularização da extensão presentes no curso de Pedagogia em uma instituição da rede privada do estado do Paraná e suas contribuições para a formação do pedagogo. Delineia-se como objetivos específicos: a) Historicizar o contexto e a estrutura da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia na IES da rede privada no estado do Paraná, especialmente no que respeita à curricularização da extensão. b) Identificar a proposição e desenvolvimento da curricularização da extensão no curso de licenciatura em Pedagogia, mediante o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Como metodologia, adota-se, para este estudo, a abordagem qualitativa no tratamento dos dados de pesquisa, para elucidar a subjetividade do fenômeno social da extensão no lócus pesquisado. Além disso, apoia-se em análise documental do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Projeto Político Pedagógico (PPP) e uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora Pedagógica da IES pesquisada, que podem contribuir para a concretização dos objetivos da pesquisa. Os resultados apresentados e analisados, nesta Dissertação, apontam para o entendimento da curricularização da extensão e para as ações extensionistas, para além de protocolos institucionais e do encastelamento do notório saber. Concomitante demonstra, possibilidades para que a extensão se constitua em espaço fecundo no que tange saberes eruditos e da comunidade e que se entrelacem e realmente agreguem múltiplos valores, ao sujeito que cursa Licenciatura em Pedagogia, na solidificação da teoria na prática e no vínculo com os conhecimentos anteriormente adquiridos na cotidianidade da vida. Desta análise, permite inferir que a curricularização da extensão universitária assentada em ações extensionistas que comunguem com a práxis: teoria e prática num entendimento de - ação-reflexão-ação -, possam realmente transformar o espaço do Ensino Superior e ampliar os horizontes do conhecimento para a sociedade de seu entorno.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Curricularização da Extensão**;** Curso de Licenciatura em Pedagogia.

ALBERTON, Josililian**. Curricularização da extensão no curso de pedagogia em uma instituição particular do litoral paranaense:** debates e embates. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024.

ABSTRACT

Linked to the Research Line: “Pedagogical Practices: Articulating Elements” this Master´s degree dissertation integrates the research carried out by Group named: “Teacher Training, Educational Territories and Social Representations – FOTERS”. The main object of study is the university extension in the Pedagogy course. The research problem is: what debates and conflicts about university extension are present in the Pedagogy course at a private College located on the coast of Paraná? For that, as a major objective, it is proposed: to analyze the debates and clashes about the “curricularização” of extension present in the Pedagogy course in a private college in the state of Paraná and their contributions to the pedagogue´s training. The specific objectives are: a) Historicize the context and structure of the curricular matrix of the degree course in Pedagogy at private College in the state of Paraná, especially with regard to the “curricularização” of extension. b) Identify the proposition and development of the “curricularização” of extension in the degree course in Pedagogy, based on the principle of inseparability of teaching, research and extension. As a methodology, for this study, a qualitative approach was adopted in the treatment of research data, to elucidate the subjectivity of the social phenomenon of extension in the researched locus. Furthermore, it is based on documentary analysis of the Institutional Pedagogical Project (PPI), Course Pedagogical Project (PPC), Pedagogical Political Project (PPP) and a semi-structured interview with the College Pedagogical Coordinator. The results presented and analyzed point to the understanding of the “curricularização” of extension and extension actions, in addition to institutional protocols and the encapsulation of notorious knowledge. At the same time, it demonstrates possibilities for the extension to constitute a fruitful space in terms of scholarly and community knowledge and that intertwine and truly add multiple values, to the subject studying the Degree in Pedagogy, in solidifying theory in practice and in link with knowledge previously acquired in life. From this analysis, it allows us to infer that the “curricularização” of university extension based on extension actions share with praxis: theory and practice in an understanding of - action-reflection-action - can really transform teaching in college and expand the horizons of knowledge for society.

Keywords: University Extension; Extension “curricularização”; Degree Course in Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Demonstração da integração entre os períodos e a formação.....94
Figura 2 – Paulo Freire.....140

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quadro sobre a trajetória histórica de alguns marcos legais voltados para as diretrizes da educação no Brasil para o Curso de Pedagogia..... 70
Quadro 02 – Quadro sobre a identificação do Curso de Licenciatura em Pedagogia.....93
Quadro 03 – Quadro sobre a representação do perfil de formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia.....94
Quadro 04 – Quadro sobre a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia.....95
Quadro 05 – Quadro sobre eventos institucionais das ações extencionista.....98
Quadro 06 Quadro sobre as unidades curriculares que representam ações e atividades extensionistas relacionadas a essas temáticas.....99
Quadro 07 – Quadro de entrevistas.....119

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Nacional Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração de Educação
ANPED	Associação Nacional de Políticas em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para Formação de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação – Conselho Próprio
CPC	Centro Popular de Cultura
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProExt	Programa de Extensão Universitária
SBEnBio	Associação de Ensino de Biologia
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

SEÇÃO I 16
INTRODUÇÃO 16

SEÇÃO II 25
OS DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA 25
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E PRECEITOS LEGAIS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL 26
2.2 CONCEPÇÕES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 38
2.3 O LUGAR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO PROCESSO DE SUA CURRICULARIZAÇÃO 49

SEÇÃOIII 60
O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA ENTRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS: O LUGAR DA EXTENSÃO 60
3.1 ASPECTOS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA LDB 9394/1996 61
3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA ENTRE OS CONCEITOS DO PASSADO E OS DETERMINATES DO PRESENTE: AS DCNS (2006), DCNS (2015-2019), A BNC-FORMAÇÃO 67
3.3 O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA IES PESQUISADA 90
3.4 MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA ... 93
3.5 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO 105
3.6 O CAMINHO A SER ENTENDIDO 111

SEÇÃO IV 117
O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 117
4.1 O CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO CARACTERÍSTICA FUNDAMENTAL NO ENTENDIMENTO DO OBJETO PESQUISADO 117

4.2 PROPOSIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA ENTRE DEBATES E EMBATES.....121
4.2.1 CONTRIBUIÇÃO E/OU FRAGILIDADE DA EXTENSÃO NO PROCESSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES DA IES.....126
4.2.2 ARTICULAÇÃO DO ENSINO E A EXTENSÃO NA IES PESQUISADA.....130
4.2.3 A EXTENSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA APÓS RESOLUÇÃO DE 2018 132
4.2.4 A ARTICULAÇÃO DA IES COM OS DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA, PARA O ENTENDIMENTO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO.....134
4.2.5 O PAPEL DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E SUAS AÇÕES EXTENSIONISTAS PARA A COMUNIDADE DO ENTORNO DA IES PESQUISADA 137

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU ANÚNCIOS DO QUE AINDA ESTARÁ POR V....140

REFERÊNCIAS..... 147
ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA TUIUTI..... 159

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO

> O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, é sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (Freire, 1992, p.90).

A epígrafe que anuncia esta introdução trata sobre o sonho na sua forma nominal mais genuína. Isso porque, na perspectiva freireana, que sustenta esta Dissertação, o sonhar com condições educacionais equíveis é ação que impulsiona e transforma os sujeitos envolvidos nas práticas de aprendizagem que se apresentam por ações conscientes e participativas e que visam atender expectativas educacionais que promovem em si, a aprendizagem. Todo processo formativo é muito amplo e sobre este entendimento, se encontra em constante modificabilidade, o que proporciona a compreensão do mundo onde cada sujeito se encontra inserido e está inserido.

Freire em muitos de seus escritos, como em Pedagogia do oprimido (2022), Pedagogia da autonomia (1996), Pedagogia da indignação (2000), entre outros, promove a reflexão do termo humanização, para dizer sobre a condição de ser do ser humano, porque coloca o sujeito em marcha, porque a forma de dentro para fora para que se possa estar no mundo, compreender o mundo e a si mesmo. É preciso sonhar para que na senda da utopia de “sonhos *possíveis”* Freire (2015), se possa conhecer as coisas como são e para isso, é necessário pensá-las, interpretá-las para que concomitantemente, possa conhecer a si e aos próprios propósitos.

Esta Dissertação tem como propósito, tema e objeto de pesquisa a Curricularização da Extensão no Curso de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Sueli Pereira Donato e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná no âmbito da linha de pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, e do grupo de pesquisa “Formação de Professores, Territórios Educativos e Representações Sociais – FOTERS”, que integra o Centro Internacional de Estudos

em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed) na Fundação Carlos Chagas – FCC (São Paulo, Brasil).

Fruto de uma reflexão longínqua no Ensino Superior da pesquisadora, nesta Dissertação, nos dedicamos à pesquisa sobre a extensão universitária, e neste primeiro momento, apresentamos a compreensão expressa no documento do FORPROEX (2012) como processo educativo, cultural e científico que articula e constitui a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão mobilizadora dos saberes na Graduação.

De acordo com o disposto no documento do Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2012), a extensão Universitária, se ancora em diretrizes na formulação das ações extensionistas sob os eixos da: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social.

Dentre as Diretrizes já elencadas, destacamos a saber:

> **3 Indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão** → A diretriz Indissociabilidade Ensino – Pesquisa - Extensão reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa).No que se refere à relação Extensão e Ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional - e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social. Na relação entre Extensão e Pesquisa, abrem-se múltiplas possibilidades de articulação entre a Universidade e a sociedade. Visando à produção de conhecimento, a Extensão Universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo. Ainda no âmbito da relação Extensão - Pesquisa, esta Política propugna fortemente o desenvolvimento de dois processos na vida acadêmica. O primeiro refere-se à incorporação de estudantes de pós-graduação em ações extensionistas. Essa importante forma de produção do conhecimento – a Extensão Universitária – pode e deve ser incorporada aos programas de mestrado, doutorado ou especialização, o que pode levar à qualificação tanto das ações extensionistas quanto da própria pós-graduação. O segundo desenvolvimento que aqui se defende é a produção acadêmica a partir das atividades de Extensão, seja no formato de teses, dissertações, livros ou capítulos de livros, artigos em periódicos e cartilhas, seja no

> formato de apresentações em eventos, filmes ou outros produtos artísticos e culturais (FORPROEX, 2012, p. 32,33,34).

E assim, sobre este quesito indissociabilidade, talvez a extensão universitária, abra possibilidades de um possível diálogo entre comunidade e IES, a partir do desenvolvimento de práticas extensionistas. No entanto, para alcançar o patamar de construção efetiva, é preciso uma mudança de perspectiva para com a extensão universitária, tendo em vista que, conforme alude Silveira (2023, p.6):

> as universidades brasileiras ainda estão consolidando o entendimento da indissociabilidade, sobretudo na relação da extensão com as demais dimensões. Parece-nos que essa indissociabilidade, tão mencionada nos textos que refletem o ensino superior, é fortemente requerida pela extensão, talvez mais do que das demais dimensões constituintes: ensino e pesquisa. (Silveira, 2023, p.6).

A proposta de integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário, por meio da articulação entre teoria e prática, foi colocada em pauta no artigo 207 da Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988: “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2019, p.105).

Sob este entendimento, as motivações que levam a escolha do tema de pesquisa, emergem de inquietações pessoais advindas de muitas vivências e experiências e o que estas impactaram na aprendizagem sobre as realidades educacionais e sociais, vividas pela pesquisadora; de inquietações acadêmicas, para o avanço do entendimento da Extensão Universitária e como esta reverbera sobre a prática pedagógica, docente e educativa no meio institucionalizado; de inquietações no exercício da cidadania, no que tange ao entendimento, de como Ensino Superior e Comunidade comunguem de profícuos avanços para que estes espaços não mais se apresentem dicotomizados e descontextualizados.

Para tal delineamento, que justificam e motivam esta pesquisa, elucida-se em percurso inicial para a conquista do objeto que estrutura estes estudos, por diálogos intensos e profundas reflexões, sob olhar atento de minha orientadora professora Dra. Sueli Pereira Donato, que também sugestiona leitura fundamentada em Freire (2013), a qual se apresenta estruturante na obtenção da teoria que impulsiona o real entendimento sobre o tema escolhido, alargando o pensar a fim de que se entenda a

delimitação sobre o objeto a ser desvendado: a curricularização da extensão no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para tanto, se encontra em Donato e Silva (2023), ancoragem para dizer da importância da formação docente para além dos espaços sistematizados em educação, pois educação urge estar em consonância com territórios de pertencimento, para que se diga com firmeza de que ambos reverberam princípios educacionais e desta forma, se complementam e avançam.

> Urge, portanto, a necessidade de (re)pensar os processos de formação inicial de professores em uma perspectiva problematizadora/dialógica (Freire, 2019) com a cidade enquanto espaço potencialmente educador, repleto de saberes que desvalida a monocultura em favor da ecologia dos saberes (Santos, 2011). O que nos leva a pensar a educação imbricada nos territórios, como parte da "espontaneidade" das relações societais, mas necessitando de um conjunto intencionado de composição educativa com/na e para a cidade (Donato; Silva, 2023, p.1657).

Sob este olhar, para uma educação que aconteça em espaços potencialmente formadores pode-se mencionar que as motivações que se apresentam nesta pesquisa para investigar a formação docente para além da formação acadêmica, pairam sobre pensamentos e intenções a luz da emancipação de ambos, pesquisadora e sujeitos do Ensino Superior, em específico na Licenciatura em Pedagogia, no que o entendimento do que isto realmente venha a ser.

Para esta principiante tentativa de explicar este fenômeno humano que traz em seu âmago a senda o ato irrevogável da maturidade no exercício da cidadania, pode-se encontrar em Freire (2022) quando relata que o ato de conquistar algo implica necessariamente em suas finalidades. Para o autor,

> Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isso mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, "hospedeiro" do outro (Freire, 2022, p.186).

Desta forma, é possível pensar sobre a importância de sujeitos críticos e não apenas reprodutores de relações de poder dentro da sociedade que os constituem, pois somos seres inacabados[1], inconclusos no devir das realidades.

Sobre estas questões, corroborando à luz dos pensamentos freirianos, Vasconcellos (2003) afirma que:

> O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.) (Vasconcellos, 2003, p.77).

Reforçando as ideias de Vasconcellos (2003), Álvaro Vieira Pinto (1986) apud Freire (2022), numa robusta e enfática afirmação, revela que, para que se possa entender o sujeito como sujeito de transformação, se faz urgente que este assuma a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade e diz:

> O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa (Freire, 2022, p.77).

E como caminho consciente e irrecusável *na* e *para* a formação docente, há uma justificativa advinda de uma necessidade pessoal, originária de muitas vivências e experiências educacionais, para a compreensão de quais embates e debates internos, externos e sociais se encontram e definem este espaço, quais contribuições as ações extensionistas, proporcionam na formação do pedagogo, mediante a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão e como contribui efetivamente com este pedagogo na sociedade onde se encontra.

Como justificativa acadêmica, almeja-se o avanço do entendimento e como é possível reverberar os saberes na prática docente, educativa no meio acadêmico e

[1] [...] os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manipulação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (Freire, 2022, p.102).

social, para que a universidade e comunidade comunguem de profícuos progressos. Após um levantamento das teses e dissertações procedentes dos programas de pós-graduação stricto sensu ofertados no Estado do Paraná, disponíveis no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e produzidas no período entre os anos 2018 e 2023. Os descritores utilizados na busca entre aspas duplas com o operador booleano[2] "AND", foram "extensão" e "curricularização da extensão".

Para constituir o *corpus* de análise desta pesquisa realizada durante a 1ª quinzena de agosto/2023, selecionou-se, dentre os 37 resultados obtidos, 1 tese e 1 dissertação. Como critérios de inclusão foi utilizado o recorte temporal de 2018 a 2023, no qual foram encontrados os trabalhos pertencentes à Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas e Multidisciplinar no âmbito de instituições localizadas no Estado do Paraná, e que continham em seus títulos, resumos e palavras-chave os dois descritores da pesquisa associado ao lócus formativo – licenciaturas. Está em processo de análise as características da referida produção a partir da "leitura dos resumos" (Ferreira, 2002). A dissertação de Silva (2023) produzida na Universidade Estadual de Maringá (UEM) investigou a curricularização da extensão nas licenciaturas com foco nos entraves curriculares à formação identitária.

A tese produzida por Zanon (2022) investigou o processo de curricularização da extensão na formação de licenciados da UEPG. Os resultados obtidos e análise parcial revelam a carência de investigação com relação a presente temática nos limites deste estudo, ao que inferimos a relevância de que a curricularização da extensão, decorrente da complexidade que a acompanha, constitua objeto de intensa discussão e análise da comunidade científico-acadêmica, pois não se trata de implementá-la apenas no cumprimento da contabilização dos créditos, pelo contrário, é preciso romper paradigmas e assumi-la ao encontro da formação docente sob a perspectiva crítica emancipadora e potencializar a transformação social. Esta afirmação, assentadas sob as reflexões de Freire (2022) diz que: "A práxis, porém, é

[2] Operador booleano – estratégia de busca em base de dados científicos; Técnica ou conjunto de regras que irá possibilitar localizar a informação em uma base de dados. Operadores booleanos são: AND, OR ou NOT, Operadores de proximidade "..." e Operadores de truncagem * cada qual para uma especificidade dentro da pesquisa avançada. Disponível em: https://www.univates.br/biblioteca/media/tutoriais/Capes_-_Modulo_II__Estrategias_de_busca.pdf

reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição [...]" (Freire, 2022, p.52).

Os motivos que justificam investigar como a curricularização acontece na IES pesquisada são muitos, mas sobretudo a necessidade de compreensão de quais embates e debates, internos e externos, se encontram e definem este espaço, bem como o entendimento para as contribuições das ações extensionistas na formação do pedagogo, mediante sua indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Com o apoio dessas reflexões e justificativas, levanta-se como **problema de pesquisa**: Quais debates e embates sobre a curricularização da extensão estão presentes no curso de Pedagogia em uma IES particular do litoral paranaense?

Para responder à essa questão central de pesquisa, elege-se **como objetivo geral:** analisar os debates e embates sobre a extensão presentes no curso de Pedagogia em uma instituição da rede privada do Estado do Paraná e suas contribuições para a formação do pedagogo.

Na busca por alcançar o objetivo geral delineia-se os seguintes **objetivos específicos**:

a) Historicizar o contexto e a estrutura da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia na IES da rede privada no estado do Paraná, especialmente no que respeita à curricularização da extensão;

b) Identificar a proposição e desenvolvimento da curricularização da extensão no curso de licenciatura em Pedagogia, mediante o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, a ancoragem do trabalho como um todo se pauta sobre as ideias de Freire (1967, 1996, 2000, 2013, 2015, 2022), para a compreensão da extensão universitária, como natureza de dialogicidade dos sujeitos que compõem o Ensino Superior. Para os fundamentos teóricos sobre a extensão universitária e sua legalidade, apresentam-se as obras de Brasil (1931, 1968, 1988, 2014, 2019, 2023), FORPROEX (2001, 2012, 2016), Gadotti (2017), Zanon (2022), entre outros.

Para efeito de situar brevemente o percurso metodológico, é relevante dizer que se recorreu inicialmente à revisão bibliográfica que segundo Gil (2010) e Carvalho et al (2004) relatam que a revisão de literatura antecede as inquietações do tema em estudo, pois o objeto a ser pesquisado precede o reconhecimento do problema que funcionará como delimitador do tema para construção efetiva do processo em

investigação. Isso quer dizer que, antes mesmo de delimitar o objeto de estudo, já nos apropriamos de suas delimitações pois as teorias são passos iniciais na construção processual da revisão bibliográfica do tema apontado e pode ser defendida como a busca de uma problematização de um projeto de pesquisa, partindo de referências já publicadas, analisando e discutindo as contribuições culturais e científicas.

Após entendimento para o início da pesquisa, buscou-se compreender sobre a importância da análise documental, aspecto constituinte desse estudo, que segundo Lüdke e André e (1986) Cellard (2021) se constitui como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, revelando que a memória não possibilita lembrar de todos os fatos importantes na composição desta escrita e o documento garante idoneidade destes relatos.

Para o delineamento do *corpus* da pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, por meio do Parecer Consubstanciado nº 5.815.714 na data de 12 de dezembro de 2022, se apresenta a partir de uma entrevistada semiestruturada, com a Coordenadora Pedagógica da IES pesquisada. Este estudo se apoia em Marconi & Lakatos (2008) e Minayo (2001), que estabelecem sobre a abordagem qualitativa a relação entre o mundo e o sujeito e onde os processos de interligação são analisados na qualidade das vias da transformação e desenvolvimento. Entendendo-se que sempre se estabelecem por começos e recomeços pois os fatos não se encontram isolados, mas unidos pois, são compostos de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si.

Ademais, esta dissertação está organizada em quatro seções.

Para a Seção I, intitulada “introdução” se apresenta e contextualiza o objeto de estudo, as justificativas de ordem pessoal, acadêmica e prática pelas quais se ancoram o presente estudo, o problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos), uma breve descrição da metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa sob a perspectiva freireana, bem como descreve os caminhos que perpassam a formação de sujeitos críticos e concomitante, alguns documentos que explicam a importância da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão no Ensino Superior.

Para a Seção II intitulada “os desafios da curricularização da extensão universitária na educação superior brasileira”, se apresentam para o entendimento dos

desafios da curricularização da extensão universitária na educação brasileira, seus aspectos históricos e preceitos legais, as concepções que se apresentam sobre a extensão universitária e o seu lugar na Licenciatura em Pedagogia.

Para a Seção III intitulada “o Curso de Licenciatura em Pedagogia entre os aspectos históricos: o lugar da extensão, apresenta a historicidade e legalidade da Licenciatura em Pedagogia a partir da LDB 9394/96, onde são trazidos detalhadamente as funções do Curso de Licenciatura em Pedagogia: entre as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN de (2006), e de (2015; 2019), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (Brasil, 2017) e sua implicação para a formação docente. A partir destes pontos, propõe-se uma reflexão sobre a prática pedagógica, entre conceitos e determinantes, que incidem sobre os dados sobre a IES pesquisada, com vistas para o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), para o Projeto Pedagógico do Curso (PCC), e para o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia e a partir disso, discute-se as questões da curricularização da extensão e as ações extensionistas no Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES pesquisada, explicitadas na matriz curricular e em possíveis condicionantes previstos para a extensão.

Para a Seção IV intitulada “o percurso metodológico da pesquisa”, se apresenta o percurso metodológico da pesquisa, sua natureza, seu delineamento e o esclarecimento sobre a etapa da entrevista semiestruturada com a diretora pedagógica da IES, que responde sobre o entendimento e os procedimentos de como acontece a curricularização da extensão na IES, bem como sua análise e interpretação.

Nesse sentido, os resultados apresentados e analisados, nesta pesquisa-dissertação, apontam para o entendimento da curricularização da extensão e para as ações extensionistas, para além de protocolos institucionais e o encastelamento do notório saber, sob a perspectiva possível de que a extensão se constitua em um espaço fértil em que os saberes eruditos e da comunidade se entrelacem e realmente agreguem múltiplos valores, ao sujeito que cursa a Licenciatura em Pedagogia na solidificação da teoria na prática e no vínculo com os conhecimentos anteriormente adquiridos na cotidianidade da vida. E, por fim, apresenta-se as considerações finais.

SEÇÃO II

OS DESAFIOS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

> [...] conhecer não é ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (Freire, 2013, p.6).

O objetivo desta seção é apresentar a discussão sobre: a) aspectos históricos e preceitos legais, no qual são trazidos marcos documentais e da história, propriamente dita, da noção da extensão nas universidades; b) concepções sobre a extensão universitária, que aborda a noção conceitual a partir da ação pedagógica do que de fato entende-se e pratica-se como extensão no Ensino Superior; c) curricularização da extensão e sua relação com a formação docente. Não se pretende esgotar a reflexão sobre os aspectos em pauta, mas nos aproximarmos do objeto de estudo: a curricularização da extensão no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A epígrafe que apresenta esta seção, traz uma reflexão freireana que esclarece sobre o que tangencia o processo formativo, dizendo da transformação ocorrida entre os sujeitos e os espaços de aprendizagem, que se encontram em constante transformação e com isto, ampliam a compreensão do mundo onde cada sujeito existe, conforme os contextos em que se encontram.

Nesse sentido, pensar e refletir sobre a Educação formativa do país, que fora pensada sob a égide tradicional comportamental educativa, vertente condicionada culturalmente por séculos, ~~se~~ nos remetem a caminhos que se trilharam e que urge que se refaçam, pela nova situação conjuntural que impõe aos sujeitos que dela emergem, que se coloquem "*no mundo, para o mundo e com o mundo"* em compreensão de si mesmos e para a compreensão dos espaços onde se estabelecem cotidianamente, como nos apresenta em suas obras Freire (1979, 2013).

Dito de outro modo, se faz urgente conhecer as coisas como são e para isso, urge experienciar, vivê-las, pensá-las, interpretá-las conforme o entendimento tácito de cada um, para que concomitantemente se possa conhecer os propósitos, pois quando se conhece o além de si, a si mesmo é que se reconhece.

Quando me reconheço onde existo, me conheço um pouco melhor e sendo assim, me transformo e transformo a meu entorno. Pela palavra nos sustentamos na memória, pela escrita da palavra nos damos “asas", nos libertamos, pois ela nos sustenta na realidade e em seu princípio ativo – logos – que nos faz ir além da aparência e entender o – gnosiológico[3]. Pela linguagem encontramos as faces do ser humano como sujeito polissêmico e por conseguinte cognoscente e cognoscível para o entendimento do mundo (Freire, 2013).

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E PRECEITOS LEGAIS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Para que as ações educacionais sejam efetivas, é preciso saber, primeiramente, que somos sujeitos de direitos e deveres perante o estado constitucional. A Constituição Federal vigente, enquanto lei maior, estrutura na abertura da seção referente a educação, afirmando no *caput* do artigo 205 que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (Brasil, 2019, p.104), bem como, em seus artigos seguintes, esclarece sobre os princípios que norteiam tal educação e autonomia didático-científica concedida as universidades, consagrando o que tange a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2019, p. 105).

[3] [...] Freire propõe uma concepção de educação que se realize como situação gnosiológica. Uma situação que, ao recuperar o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-os como inacabados e em construção, possibilita que a educação se expresse “como prática da liberdade” e como ação transformadora. [...] Positivamente, então, o que seria uma verdadeira situação gnosiológica? No dizer de Freire, é “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (p. 78). E isso fica mais claro quando Freire já não fala de um educador e de um educando, mas de um educador-educando e de um educando-educador, o que significa que “são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam” (p. 78). [...] Uma autêntica situação gnosiológica, portanto, requer o desejo de aprender sempre de novo, com cada novo interlocutor e com cada nova situação. Por isso, entende Freire, a ampliação do diálogo a outros sujeitos cognoscentes faz parte da estrutura fundamental do conhecimento (p. 79). O aspecto fundamental de uma situação gnosiológica está, pois, no fato de que nela a instigação da aprendizagem ocorre numa relação em que ambos os polos se apresentam e se entendem como polos aprendentes (Streck; Redin; Zitkoski (Orgs.), 2ª edição, 2018, p. 251).

Tangenciando a Constituição de 1988, se percebe que a educação se apresenta como espaço de desenvolvimento pessoal e preparo da convivência, balizados pela autonomia. Para os determinantes externos do Ensino Superior no que diz respeito a extensão, se encontra em sua forma de origem o Primeiro Estatuto das Universidades Brasileira de 1930, com pretensão de esclarecimento sobre os ditames da extensão.

Segundo Calderón (2011), desde o “Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras”, em 1930, a extensão tem se tornado objeto de muitas análises. No que tange as articulações educativas das Instituições de Ensino Superior (IES) em seus processos históricos e em seus avanços sistematizados, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e sua responsabilidade social, cabe ressaltar que todo espaço educacional é espaço de aprendizagem, e para tanto, possuem responsabilidade transformadora em seus contextos, pois quando se ensina se aprende e quando se aprende ensina-se em conformidade com os espaços que se encontra, conforme o que relata Freire (2022, p. 95): “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

E sob esse olhar, para que a extensão possa acontecer, Calderón (2011) destaca que é necessário, que exista oportunidade e espaço, para que o professor seja pesquisador e que desta forma, ampliando seus horizontes educativos, entenda que conhecimentos são construídas perante as necessidades que se apresentam e que a pesquisa se faz essencial na atualidade, para que os preceitos educacionais avancem em eficácia e qualidade e que os princípios educativos se alarguem, pois o mesmo é condição inerente para a condição do ensinar e aprender.

Conhecer e aperfeiçoar aquilo que se sabe é o que rege a vida humana para que se possa continuar existindo e de acordo com Calderón (2011) aprender a conhecer urge ser

> por meio do qual a Educação Superior deve proporcionar aos estudantes os meios para aprender a procurar informações válidas e confiáveis que, tendo como base a ciência e as metodologias científicas, possibilitem enfrentar as diversas situações desconhecidas que surgem na vida profissional, pessoal e/ou social (Calderón, 2011, p.26).

Segundo Nogueira (2005), Rocha (2001), Garcia (2012) e Jezine, (2001) apud Zanon (2022), a historicidade da extensão tem seus primeiros registros em Portugal

no século XVIII, com o ideário das questões religiosas e foi inspiração para diversos países para as ações extensionistas, passa pela Inglaterra no século XIX com ênfase em palestras para as comunidades, que não tinham acesso a universidade e ganham força com a receptividade abrindo espaços institucionais e nos Estados Unidos, com a ideia de prestação de serviço, no processo de expansão das universidades.

De acordo com Zanon (2022), tendo como referência Nogueira, 2005; Rocha, 1986, no Brasil, as práticas extensionistas surgem no século XIX, em São Paulo e Olinda ligadas a ação acadêmica do curso de Direito. No século XX, sob influência europeia, com a Universidade Popular, ofertando cursos com diversas temáticas, sendo estas sem importância populacional, porque se pautavam em questões intelectualizadas das quais a população não se beneficiava. Conforme Zanon (2022) expõe, como marco extensionista na América Latina, tem-se o movimento estudantil na Universidade de Córdoba, que reivindicavam a extensão como fortalecimento das instituições do Ensino Superior em favorecimento de sua cultura para o povo. Sobre isso, Zanon (2022 p. 99) indica que:

> dentre as reivindicações do movimento de Córdoba, destacamos: o aprimoramento do cunho extensionista para além dos muros da universidade; a gratuidade do Ensino Superior; a criação de mecanismos que viessem a assegurar a autonomia universitária para a carreira docente; o ingresso público; e ainda, as eleições diretas para as reitorias.

Diante dessas lutas, referente ao manifesto de Córdoba, (Rocha, 1986; Tünnermann Bernheim, 1998) apud Zanon (2022), relatam que estes espaços foram sendo conquistados, paulatinamente no Ensino Superior, que encaminharam para na atualidade, houve avanço em compromisso social. Assim, pôde-se iniciar o pensamento sobre o importante compromisso das IES com suas comunidades de entorno, fazendo sentido a educação que por ora era somente erudita.

Diante do exposto, Zanon (2022) explica que a Escola Superior de Agricultura e Veterinária – Viçosa/MG, em 1926, volta-se a prestação de serviços na área rural ofertando assistência técnica, porém está refletindo a visão do conhecimento de quem os leva sobrepondo-se aos conhecimentos pertinentes a realidade do contexto.

Sobre esta realidade Freire (2013) salienta que [...] “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o

conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações" (Freire, 2013, p.26).

Sob esta reflexão, se entende que as transformações educacionais, se constituem devido a necessidade apresentada pelos espaços, quando se propõe avançar em seus fins. Sendo assim, seguindo pela história se encontra em 1931, as finalidades para o ensino universitário.

O Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, assentada na fala do Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, decreta para os fins universitários:

> Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (Brasil, 1931, p.1).

Nesse sentido, salienta a ideia de que a Universidade se designa a fortalecer o ensino para a elite e que não tem a pretensão de sustentar em conhecimentos uma sociedade subdesenvolvida e não menciona a extensão como função da Universidade. Isso porque esta função seria, dentre outras [...] dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da universidade [...] (BRASIL, 1931, n.p. apud Zanon, 2022, p.100).

Desta forma, entende-se que o início do pensar extensionista no país deparava-se em dizer de saber erudito e salvacionista em detrimento do saber popular. Sobre isso, Freire alerta que "a resposta não pode estar na extensão mecanicista dos procedimentos técnicos [...]" (Freire, 2013, p. 21).

Segundo Gadotti (2017), a Universidade brasileira nasce tardiamente e somente a partir da década de 1960 é que desperta para o compromisso social devido a influência dos movimentos sociais pelas inserções de Paulo Freire, criando o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife, bem como o Movimento de Cultural Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE.

O que se percebe, nas primeiras legislações, do país, é a fragilidade da regulamentação da atividade de extensão. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/1961) cita a extensão uma única vez, no art. 69, e a concebe como cursos de especialização, aperfeiçoamento ou qualquer outro aberto a candidatos externos, o que ratifica o caráter de cursos e conferências atribuído à extensão universitária, sem apresentar, no entanto, avanços ou inovações em termos de concepção ou objetivos.

A referida Lei Nº 4.024/1961, no *caput* do artigo 66 cita que o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário e em conformidade no *caput* do artigo 69 que afirma:

> Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (Brasil, 1961).

Desta forma, percebe-se, na referida lei, o distanciamento do ensino, pesquisa e extensão e reforçando que a extensão acontece como aperfeiçoamento para quem já desfruta dos espaços universitários.

A partir de Zanon (2022), respaldada nos estudos de Nogueira (2005), é possível depreender que em 1965 acontece a criação do Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), de iniciativa autônoma e que tinha a intenção de implementar as reformas universitárias, com o objetivo de elucidar a importância da extensão aliada ao ensino e pesquisa e não apenas como prestadora de serviços. Assim nasce, entre outros, o Projeto Rondon marcando a primeira política de extensão universitária do país, onde a principal característica era coma segurança nacional.

As Reformas Universitárias, em conformidade com a Lei Nº 5.540, de novembro de 1968, fixam normas sobre o funcionamento do Ensino Superior articulado com as escolas médias e a obrigatoriedade das ações extensionistas, bem como, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em seu artigo 20

esclarece: “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (Brasil, 1968).

Zanon (2022), com base em Sousa (2010), destaca-se que mesmo com tal clareza, não houve mudanças nas práticas relacionadas com a extensão nem mesmo, para os ideários formativos dos acadêmicos, pois início do século XIX até os anos 1970 a extensão universitária aconteceu de forma a elevar o nível da sociedade por meio de palestras, prestação de serviços e cursos, os quais não respondiam as necessidades emergentes da população, porque transmitiam saberes desconectados das realidades e não transformavam desta maneira, as realidades. Sendo assim, até os anos de 1970 não se encontra, efetivamente, uma política de extensão para as Universidades brasileiras, mas sim, tentativas de como elaborar ações extensionistas.

Depreende-se, desta forma, que na referida década prevaleceu mais uma tentativa de como elaborar ações extensionistas e, não, efetivamente, uma política de extensão para as universidades brasileiras.

Isso corrobora a ideia de Freire (2013, p.26) sobre o conhecimento que:

> se constitui nas relações [...] isso demanda esforço não de extensão, mas de conscientização, que bem-realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens: o de serem sujeitos da transformação do mundo, com o qual se humanizam.

Em Souza (1995) há relatos de que em 1975 o Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação de Extensão Universitária, apresenta o Plano de Trabalho de Extensão Universitária na tentativa de política educacional para o Ensino Superior, pois tudo que havia sido proposto até então, estava desvinculado do planejamento das unidades acadêmicas. Segundo a referida autora, este documento teve como uma de suas referências, Paulo Freire, no que tange a participação na extensão acadêmica, as camadas populares como agentes principais desse processo, ampliando as formas da difusão da pesquisa e ações coletivas, indicando o compromisso social das IES atrelado ao ensino, pesquisa e extensão registrando a interligação Ensino Superior e comunidade no sentido de troca e transformação de saberes. No plano,

> destaca-se: a concepção de extensão que contempla a troca de saberes científicos e populares; o registro sobre a organizações, instituições e população que poderiam vir a interagir com a universidade; e por fim, as práticas extensionistas como forma de potencializar as reflexões sobre o ensino e pesquisa (Brasil, 1975, apud Zanon, 2022, p.103).

Destarte, a extensão se apresenta como mudança social e com isso, a educação passa a refletir sobre a participação consciente de seus sujeitos na real transformação dos mesmos e de seus espaços de atuação, deixando mesmo que paulatinamente, como salienta Freire (2013), a visão bancária de educação até então, perpetuada nos espaços acadêmicos.

Em 1980 acontece o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, impulsiona as reflexões sobre a definição das diretrizes e políticas para a extensão no Brasil, revisitando as discussões que aconteciam em várias regiões do país, e assim a extensão vislumbra novos horizontes, passando a demonstrar compromisso com seus espaços de pertencimento, dentro de relações mais orgânicas, interdisciplinares e dialógicas. Sobre isso, Freire (2022, p. 109) entende que o diálogo é esse

> encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue.

Segundo Nogueira (2003) o MEC assumiu o Programa de Extensão Universitária (ProExt) como uma política de extensão para as IES públicas, destinando recursos para fomento dos programas, criando a Divisão de Extensão e Graduação, a Comissão de Extensão e o Comitê Assessor, além de um programa de bolsas, a ser implementado a partir de 1994. Tanto o Plano Nacional de Extensão Universitária quanto o Programa de Fomento à Extensão Universitária, são provedores de espaço de discussão e negociação do real papel e identidade da extensão no que tange as políticas públicas educacionais para o Ensino Superior.

Desde sua criação em 1987 o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) tem sido o principal palco das

discussões de fomento e reinvindicações voltados à criação de diretrizes e ações específicas de Extensão Universitária como parte das políticas públicas para a educação superior no país. Sob esta condição, FORPROEX – como responsável pelas conquistas das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras, vem corroborando para afirmar a extensão como processo educativo entre ensino e sociedade. Acredita-se que seja nesta condição que se apresenta a transformação das realidades sociais e a superação do assistencialismo, produzindo conhecimento acadêmico científico a favor da emancipação. Nesse sentido, Gadotti (2017) salienta que a extensão deve influenciar o ensino e a pesquisa entrelaçando saberes e conhecimentos, sendo capaz de imprimir nova atuação para o Ensino Superior e contribuindo significativamente para a mudança da sociedade. Dito de outro modo, para o FORPROEX, a Extensão Universitária,

> foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Para o FORPROEX, A Extensão Universitária é "uma via de mão-dupla" entre Universidade e sociedade. O saber acadêmico e o saber popular se reencontravam (Gadotti, 2017, p.2).

A tradição elitista do Ensino Superior, atrasa as intenções do FORPROEX que em 2012 estabelece como diretrizes a interdisciplinaridade, interprofissionalidade e a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão defendendo papel inovador para a extensão e provedor da interação sociedade e Universidade. Isso porque “[...] o Brasil de hoje combina traços de seu passado conservador e autoritário com as inovações institucionais forjadas na luta pela redemocratização” (FORPROEX, 2012).

Em 1996, é sancionada a Lei de Nº 9.394 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que preconiza em seu Título I, *caput* do artigo 1º, a garantia de que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p.8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996, apresenta-se como uma reestruturação do sistema educacional brasileiro, abrindo um conjunto de inovações que podem possibilitar o acesso ao ensino menos elitista,

contando com cursos noturnos nas instituições públicas, regulamentando a institucionalização da educação a distância, apoiando programas de educação superior continuada e de certa forma, modernizando as atividade educacionais públicas e privadas, proporcionando certa autonomia e flexibilização para as gestões.

Para o Ensino Superior, a LDB Nº 9.394/1996, apresenta condição para que este se aproxime da sociedade em sentido amplo, e que o entrelaçar dos conhecimentos, possam transformar a realidade. Para tanto, em seu *caput* do artigo 43 esclarece, que a extensão é finalidade da Universidade, bem como instrumento de mudança social para a conquista e defesa da democracia.

> Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
>
> **I** - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> **II** - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> **III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> **IV** - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> **V** - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> **VI** - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> **VII** - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
> **VIII** - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (Brasil, 2019, p. 32).

Em consonância com este artigo 43, que remete a ideia de totalidade no aprimoramento da educação superior, encontram-se não como complementares

mas, como preceitos legais, para corroborarem com a ideia social de extensão os artigos 44-52-53 que afirmam que está aberta aos sujeitos que desejarem seu feito, a extensão, desde que os mesmos estejam alinhados com a instituição proponente, porque as universidades são espaços pluridisciplinares, que cultivam a formação de nível superior, almejando sempre o aprofundamento do ser humano na produção intelectual mediante aos problemas relevantes de cada contexto, por meio de planos, projetos, pesquisas dentro da atividade de extensão.

Isso porque, segundo o Plano Nacional de Educação (2001):

> nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo (Brasil, 2001, p.33).

O referido plano, supracitado, visa atender o princípio da gestão democrática e participativa da educação, prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/1996, como também possui impacto de médio a longo prazo em toda a Educação Básica e Superior do país. Entender essas delimitações ajuda a enfrentar os desafios educacionais e contribuir para uma educação efetiva e de valores humanitários.

Este referido plano salienta que a produção do conhecimento deve ser a base do conhecimento, para criar dinamismos dentro das sociedades e, por consequência, colocar o país frente aos desafios contemporâneos. Desse modo, é possível encontrar soluções para os problemas em todos os campos da vida humana, superando as desigualdades sociais e regionais, pois o Ensino Superior é o principal meio para tais realizações e reflexões. O PNE (2011) ressalta ainda que:

> as instituições não vocacionadas para a pesquisa, mas que praticam ensino de qualidade e, eventualmente, extensão, têm um importante papel a cumprir no sistema de educação superior e sua expansão, devendo exercer inclusive prerrogativas da autonomia. É o caso dos centros universitários (Brasil, 2011, p.34).

Destarte, diz desse compromisso revelando que as IES devem gerir programas articulados local e nacionalmente, sempre que possível para que elevem

os padrões de qualidade de ensino, pesquisa e extensão; que a extensão atenda a formação continuada dos sujeitos, com ou sem formação superior, para a qualificação da vida social e educacional; que as atividades educacionais superiores tenham impacto nos contextos de seu entorno devido ao ensino, pesquisa e extensão; e que minimamente 10% dos créditos na graduação seja reservado para a atuação de ações extensionistas, conforme atualmente apresenta a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

Para tanto, em consonância com as transformações que ocorrem em escala mundial, em virtude do aceleramento das informações que chegam ao Brasil pelo fenômeno da globalização, e que impactam diretamente os valores culturais nas relações pessoais, sociais e políticas, a necessidade de que a educação se aproxime da realidade se faz urgente, para o enfrentamento das transformações que alteram as concepções tradicionais de educação. Educação ao longo da vida, e com significado, melhora sem dúvida, a qualidade de vida e fruição do tempo, ampliando as oportunidades de todos que desta sociedade participam, em condição do exercício da cidadania.

Sob essa condição, encontra-se em Freire (2022) a explicação para qual a educação não seja pontual, mas sim, um despertar para a consciência intencionada, quando afirma que:

> A educação que se impõe com os que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão de homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 2022, p.94).

Em 2014, tem-se o novo PNE, este mais sucinto e mais próximo das instituições de ensino, permitindo maior compreensão para objetivos traçados e trazendo como diretrizes força para o desenvolvimento educacional em seus diferentes níveis. Sob a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE com vigência por 10 anos, trazendo as metas para garantir o direito da Educação Básica de qualidade, a universalização da alfabetização, as oportunidades educacionais, a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, a valorização dos

profissionais da educação, as garantias para o Ensino Superior e a efetivação da gestão democrática.

Destarte, este PNE se origina com a clara intenção, como política de Estado[4], combater as desigualdades educacionais para que o acesso à educação se torne democrático. E para tanto, altera suas diretrizes a responsabilidade educacional.

> Art. 2º São diretrizes do PNE:
>
> I - erradicação do analfabetismo ; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PNE, 2014-2024).

Em sua meta 12 eleva para 50% a taxa de matrícula na Educação superior, bem como assegura oferta de expansão para pelo menos 40% das matrículas no segmento público, e em sua estratégia **12.7** assegura, “no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

Até este feito, as atividades de extensão se pautavam em atividades complementares, sendo assim, o impacto positivo dessa conquista, traz maior qualidade[5] na formação discente e na expectativa desses estudos, para a formação

---

[4]Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (Souza, 2003, p. 13).

[5] A Qualidade da Educação, entendida como fenômeno complexo, deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Segundo Boletim da Unesco (2003, p. 12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos-processos-resultados. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de

docente, proporcionando uma pouco de mais clareza para os princípios de ensino, pesquisa e extensão. Portanto, para compreensão da legalidade das ações extensionistas tem-se desde a Constituição até o PNE 2012/2024, princípio e diretrizes que orientam com clareza a sua efetivação.

2.2 CONCEPÇÕES SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Para que se possa entender o que se concebe com a afirmação da extensão universitária, se faz importante o conceito do que vem a ser tal seguimento educacional. Segundo a FORPROEX (2012), declara que

> A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p.28).

Sob este olhar, se esclarece o enfrentamento de novos desafios e aproveitamento de novas oportunidades, tendo em vista o contínuo fortalecimento da educação institucionalizada e em específico a *Extensão Universitária.*

Ademais, o FORPROEX define que a atividade de extensão é um processo indispensável na formação do professor e aluno, bem como, intercâmbio da sociedade, como dimensão relevante na concepção do projeto político pedagógico institucional, na contribuição da resolução dos problemas sociais, na unidade dos programas desenvolvidos nas universidades.

Além disso, sua relevância está no desenvolvimento das relações multi, inter e ou transdisciplinar e interprofissionais no Ensino Superior e na sociedade, pela criação de políticas públicas voltada para a população, ampliando o saber, propiciando execuções de ações extensionistas em todo o território nacional, priorizando práticas voltadas as necessidades sociais, estimulando o uso das tecnologias para melhorar e ampliar a educação, preservando a cultura e suas manifestações, estimulando o desenvolvimento sustentável como componentes de atividades extensionistas.

---

aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. (Dourado, (Coordenador); Oliveira; Santos, 2007, p.9).

Neste interim, tal movimento, diz de *suas diretrizes* devem ter como fundamento, segundo Nogueira (2000), pactuadas de forma ampla e aberta a: “Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante, e Impacto e Transformação Social (FORPROEX, 2012, p.29).

E sob a condição de nortear a sistematização das ações de Extensão Universitária, o FORPROEX, três eixos integradores: Áreas Temáticas, Território e Grupos Populacionais.

Para o eixo das áreas temáticas, que correspondentes a grandes focos de política social apresenta: “Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho” (FORPROX, 2012, p. 44).

Para o eixo Território chama a atenção, para a compreensão da importância da integração das ações extensionistas, pois o território se constitui sob demandas de representações sociais internas e externas.

E por fim, para o eixo Grupos Populacionais a atenção se volta para a integração das ações extensionistas e das políticas públicas, para amparar grupos em situação de vulnerabilidade social e os marginalmente excluídos. [...] “a integração de intervenções em grupos populacionais específicos visa contra-arrestar a incidência simultânea de um conjunto de carências, de falta de capacidades, [...]” (FORPROEX, 2012, p.45)

A partir dessas considerações, entende-se o FORPROEX como agente incansável na superação assistencialista[6] da extensão, que cria alternativas concretas na construção do conhecimento e na superação das ideais tradicionalistas. Para além disso, produz condições efetivas para o diálogo entre Ensino Superior e sociedade na

[6] “**6.3.3 Articulação da Extensão Universitária com os Movimentos Sociais** O fortalecimento da Extensão Universitária e seu compromisso com o enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e o combate a todas as formas de desigualdade e discriminação também são favorecidos pela articulação das ações extensionistas com os movimentos sociais que organizam e expressam os interesses dos segmentos que se encontram nessas condições, sejam eles nacionais ou locais. [...] Esta é uma das esferas de Extensão Universitária em que a diretriz de interação dialógica adquire centralidade. [...] O assistencialista que advém das práticas de assessorias cuja instrumentalização técnica centra-se nas áreas de educação, agricultura e saúde em que a Universidade deveria levar seus conhecimentos às comunidades desprovidas de saberes e oferecer serviços que contribuam para o desenvolvimento social do país. [...] A Universidade é compreendida como um elo entre a sociedade e o que tem a extensão, o ensino e a pesquisa como componentes inerentes ao processo de mudança social e de difusão cultural; busca-se o equilíbrio entre os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos numa perspectiva dialógica” (Jazine, 2006).

validação dos saberes acadêmicos e populares, impulsionando a democratização dos conhecimentos ancorados nas realidades, e salvaguardando a inserção destes avanços no projeto político pedagógico, onde o entrelaçamento dos saberes precisam ficar explícitos, para que realmente haja conexão entre o ensino, pesquisa e extensão.

Em consonâncias com seus objetivos e temáticas, o FORPROEX apresenta princípios norteadores para as atividades extensionistas.

> A ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do País; 2. A Universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas atividades 38 Política Nacional de Extensão Universitária próprias de Ensino, Pesquisa e Extensão; 3. A Universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social existentes no Brasil; 4. A ação cidadã das Universidades não pode prescindir da efetiva difusão e democratização dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações, cujos problemas se tornam objeto da pesquisa acadêmica, sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas; 5. A prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da (e sobre a) realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social; 6. A atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania. (FORPROEX, 2012, p. 37/38)

E desta forma se entende que a curricularização da extensão e a extensão universitária no que tange as ações extensionistas, carregam em si condições para que o Ensino Superior supere suas limitações, de um ensino encastelado, e se alicerce verdadeiramente no contexto em que lhe acolhe de forma singular, participando de sua promoção com a problematização de sua sociedade.

Assim, com o ideário de uma educação verdadeiramente democrática e cidadã, o Ensino Superior se difunde na ampliação dos saberes sociais e acadêmicos, tornando possíveis novos estudos para o avanço da ciência e na melhoria dos direitos dos sujeitos que dela fazem parte, interna e externamente.

Para o esclarecimento desta condição, em parceria com a Política Nacional de Extensão Universitária, sendo esta, a transformação de toda a diversidade de: Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), como Universidades, Centros de Ensino e Faculdades Federais, Estaduais e Municipais, bem como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, possui o ideário de torná-las um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia.

Sob o olhar de Boaventura de Souza Santos (2004), para "[...] a Universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes [...]" (Santos, 2004, p.5), impactou diretamente na superação da crise hegemônica que contempla a função tradicional da Universidade, a crise da legitimidade onde a Universidade deixa de ser uma instituição consensual dividida entre a autonomia e produtividade.

Sendo assim, analisando o conteúdo do documento "Política Nacional de Extensão, identifica-se que este consolida a importância da extensão e deixa de ser simplesmente boas intenções para ocupar lugar de relevância na formação do Ensino Superior, Chauí (2000) nos esclarece sobre o papel da universidade na sociedade relatando que

> [...] a universidade é uma *instituição social.* Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim, uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (Chauí, 2000, p. 34).

Para tanto, entende-se que a universidade tem para além da instrumentalização do ensino um papel social é o de fomentar ações educativas para a construção de sujeitos ativos que possam ao longo do tempo acadêmico, entender-se como sujeitos no exercício da cidadania que objetiva a transformação social, a conquista dos direitos (civis, políticos e sociais) individuais e coletivos e que consiga manter-se num constante diálogo com a sociedade.

Para tanto, essas proposições se regulamentam nos propostos de extensão na IES, esclarecido na Resolução nº 7 de 2018, onde se vincula essa importante formação, aos documentos institucionais apresentados no Art. 2º, esclarecendo que:

> As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de

> graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios (Brasil, 2018, p.1).

Em colaboração, com as Diretrizes para a Extensão, acima elencadas a IES pesquisa traz em seus documentos a delimitação destes, para a sustentação de suas atividades esclarecendo que:

> o *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI*), é elaborado para um período de cinco anos, documento que identifica a IES no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver, o *Projeto Pedagógico Institucional (PPI)* é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES e a *Proposta Pedagógica Curricular (PPC)*, documento que regulamenta as atividades do curso perante o Ministério da Educação (MEC) apresenta o curso e o seu funcionamento, contemplando questões como as diretrizes metodológicas e pedagógicas que o curso deve assumir, a modalidade, se presencial ou a distância, a matriz curricular, a carga horária e todos os outros elementos que formam o curso e são tidos como base para o desenvolvimento dos Planos de Ensino dos componentes curriculares (PPC, 2023, p.8,9).

Desta forma, tais documentos garantem legitimidade as ações extensionistas, e o Plano Nacional de Extensão Universitária, em seus artigos subsequentes, esclarece que a extensão deve ser atividade integrativa à matriz curricular, constituindo processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico que promova interação transformadora entre as instituições de Ensino Superior e a sociedade, pelo avanço do conhecimento, sempre articulado com ensino e pesquisa e que deve se estabelecer por meio de “programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviço” (Brasil, 2018, p.2).

Concomitante para fortalecer estas intenções, apresenta as áreas de atuação prioritárias, na articulação da extensão que se delimitam na:

> Preservação e sustentabilidade do meio ambiente; Ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação básica; 46 Política Nacional de Extensão Universitária; Melhoria da saúde e da qualidade de vida da população brasileira; Melhoria do atendimento à criança, ao adolescente e ao idoso; Melhoria do programa nacional de educação

> nas áreas da reforma agrária; Promoção do desenvolvimento cultural, em especial a produção e preservação de bens simbólicos e o ensino das artes; Ampliação e fortalecimento das ações de democratização da ciência; Formação de mão-de-obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e capacitação de gestores públicos (FORPROEX, 2012, p. 45,46).

Diante do exposto, define-se a Extensão na Educação Superior Brasileira conforme consta no *caput* do Art.3° da Resolução 7, de 18 de dezembro de 2018 como

> a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018, p.2).

Em concordância com esta definição, a referida resolução esclarece que as atividades devem compor no mínimo, 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, já previsto em 2014 pelo PNE[7].

Considera-se, portanto, sob este julgo de lei, que serão atividades de extensão, as intervenções que envolvam diretamente as instituições de Ensino Superior e as comunidades externas, e que todas as intenções estejam vinculadas à formação do estudante, para que assim, se fortaleça por meio da troca de conhecimentos por meio de cursos ou oficinas, de caráter teórico ou prático, presencial ou à distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária delimitada, critérios de avaliação definidos e certificação e que se articule com o conhecimento cultural, artístico, esportivo, científico/acadêmico entre outros.

Inclusive, atividades que se desenvolvam pela prestação de serviços, que se representa como o estudo e solução de problemas dos meios profissional ou social, como o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas e de pesquisa e como a transformação de conhecimentos com a participação orientada de discentes, e comprometida com o projeto político acadêmico da IES.

---

[7] [...] quando da aprovação do PNE 14/2024. Para tanto, as instituições de Ensino Superior, terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data da homologação da Resolução n. 7/2018 do CNE - Conselho Nacional de Educação, para atender aos documentos nacionais que tratam das políticas para a Educação, especialmente a Meta 12 do PNE, o que significa incorporar atividades de extensão às matrizes curriculares dos cursos de graduação.

Destarte, as IES precisam consolidar o disposto na Resolução 7, de 18 de dezembro de 2018 a lei, sistematizar as ações extensionistas, registrar, avaliar, conforme regimento próprio, estendendo a documentação aos estudantes como forma de reconhecimento formativo, ressaltando o valor das atividades, para a obtenção de créditos educativos, como disposição interna de cada instituição, e dessa forma consolidando a valorização de cada um, neste feito importantíssimo para a transformação do meio acadêmico. E a sociedade em que a mesma se estabelece.

A urgência do Ensino Superior comprometido com a sociedade contemporânea, há de encurtar o prazo, para a efetivação do entendimento da importância de a extensão ser compreendida, como indispensável em todos os cursos do Ensino Superior, permitindo de forma genuína a confrontação da teoria aplicada, com a prática vivencia e segundo Freire (2013), rompendo os abismos existentes entre, os espaços da academia e os agrupamentos sociais diversos, para que se entenda que:

> Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 2013, p. 16).

Frente as políticas públicas educacionais do país, principalmente para os cursos de graduação, percebem-se maior destaque para que se cumpram demandas de ingressos dos sujeitos no Ensino Superior, do que o real sentido do que esta etapa educacional tem para tal emancipação. De forma geral, entende-se que não se questiona seus fins, mas apenas a legitimidade ao acesso a ele. E conforme nos explica Dourado (2007) em análise sob algumas obras de Freire:

> A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. As diferentes formas de opressão e de dominação existentes em um mundo apartado por políticas neoliberais e excludentes não retiram o direito e o dever de homens e mulheres mudarem o mundo, através da rigorosidade da análise da sociedade, com vivências de necessidades materiais e subjetivas que contemplem a festa, a celebração e a alegria de viver. [...] Nesse sentido, o trabalho de formação da educação popular

> também deve exercitar processos de emancipação individual e coletiva, estimulando e possibilitando a intervenção no mundo, a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta. Tal intervenção se dá num fazer cotidiano e também histórico, atravessado de desafios, utopias, sonhos, resistências e possibilidades. [...] O projeto de emancipação defendido por Paulo Freire também contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação. (Dourado (Coordenador); Oliveira; Santos, 2007, p.185)

Os avanços conquistados com as políticas afirmativas em nível Ensino Superior, estão possibilitando que haja um novo público neste espaço, e com estas conquistas, chegam novas exigências, entre elas, a de que a Educação ofertada, segundo Silva (2009, p.216-226) seja “prática social” e possa ser entendida “como ato político” para que se tenha Educação em nível superior de excelência e com identidade para todos os sujeitos que dela participam. Franco (2012) corrobora ao afirmar que as “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (Franco, 2012, p. 154).

Para as políticas afirmativas, é possível entender que ações afirmativas são mecanismos de inclusão social nas universidades e são reservadas a estudantes em situação socioeconômica desfavorecida, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, e são atualmente parte constituinte das Universidades, principalmente após a aprovação da chamada de lei de cotas nas universidades, que colocou em discussão temas polêmicos e por tanto tempo, relegados ao ostracismo na realidade brasileira, como a desigualdade social e de oportunidades entre estudantes provenientes de diferentes estratos sociais.

Para esta condição, encontra-se em Freire (2022, p. 95) que a educação precisa romper com os esquemas verticais de uma educação bancária e aponta que

> Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire 2022, p. 95).

Destarte, sob esta ótica, é preciso defender um projeto de Ensino Superior que incentive o pensamento crítico e reflexivo, que vincule as lutas acadêmicas às lutas de cada espaço e de cada um, que lute pela democratização do conhecimento e tal condição pode tornar-se realidade, se a extensão acadêmica for concebida, a partir do paradigma da uma Educação que tenha significado aos seus participantes. Sobre isso, Freire (2013, p. 17) afirma que

> O fundamental, porém, é que esta reflexão, de caráter teórico, não se degenere nos verbalismos vazios nem, por outro lado, na mera explicação da realidade que devesse permanecer intocada. Em outras palavras, reflexão cuja explicação do mundo devesse significar a sua aceitação, transformando, desta forma, o conhecimento do mundo em instrumento para a adaptação do homem a ele (Freire, 2013 p.17).

Por sua vez, as ações extensionistas, conceito fortemente refletido por Freire (2013) sob a ideia dos projetos de extensão, esclarece que os projetos se representam pelas vivências dos sujeitos em suas relações cotidianas que paulatinamente se apresentam sob a significância daquilo que é dito, do vivido e representado em contexto significativamente histórico na inferência crítica para a transformação de seu entorno. Sob esta reflexão, Dourado (2007) exalta que “A extensão implica a prática comunicativa entre os sujeitos que compartilham pensamento, linguagem e o contexto vivido. A concepção de “extensão”, portanto, está intimamente ligada à de “comunicação eficiente”, quando há coparticipação entre as pessoas, educadores” [...] (Dourado (Coordenador); Oliveira; Santos, 2007, p.222).

E por conseguinte, quando há sob esta condição, tomada de consciência, esta potencializa a transformação da realidade que sobre ela se acondiciona. Freire (1967) em seu livro Educação como Prática de Liberdade, discorre sobre a consciência “intransitiva”, “transitiva ingênua” e “transitiva crítica”, e propõe uma intensa reflexão sobre o poder de refletir e que nos leva a conquista da liberdade em poder decidir sobre a realidade que nos enreda, esclarecendo que “sem esta consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória” (FREIRE, 1967, p. 56).

Desta forma, se pode entender que estes níveis de consciência questionados e refletidos por Freire em sua obra, que se referenciam sobre a intransitividade, transitividade ingênua e transitividade crítica da consciência, permitem compreender

que a construção pedagógica transformadora se baseada na ideia de uma educação problematizadora e conscientizadora, da realidade de cada sujeito nela inserido.

Sob este olhar, e para tal consciência, o tripé ensino – pesquisa – extensão, se apresentam significantes[8] sobre os vários significados onde se confluem nas realidades, e assim, assumem juntos, a função de comunicação entre o conhecimento erudito e popular, na coparticipação de todos.

Destarte, Freire (2012, p. 53) esclarece sobre ótica genuína que:

> Gosto de ser gente porque, inacabado sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. [...] Gosto de ser gente, porque como tal, percebo afinal, que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Assume-se, sendo assim, o entendimento de ações extensionistas no comprometimento de uma sociedade mais equível, de relações dialógicas, considerando que a realidade se faz pelos seres humanos que nela transitam historicamente na intenção da transformação, sem muitas vezes, sem dela perceber-se, assim como esclarece Zanon (2022, p.109) com base nas contribuições de Jantke e Caro (2013) que: “A missão educativa da extensão é a promoção humana, pela via da seriedade, da competência e da constante luta pelos direitos sociais.

Pode-se dizer, em sentido amplo, que a Educação pode ser entendida como processo imbricado em todos os espaços culturais, porém sociedade, ela se encontra institucionalizada, na condição de formar sujeitos, para aprimorar a participação operante na construção da cidadania. Para Freire (2022, p. 214) “A reconstrução da sociedade, que não se pode fazer mecanicistamente, tem, na cultura que culturalmente se refaz, por meio desta revolução, o seu instrumento fundamental”.

Uma vez que a Educação não tem sido sozinha em suas sistematizações, nem eficaz, nem eficiente nem efetiva[9], por falta de visão crítica e ampliada da

---

[8] **Significante:** É o elemento tangível, perceptível, material do signo. **Significado:** É o conceito, o ente abstrato do signo, aquilo que. significa e aquilo que é. O que significa é a palavra, é a coisa indicada pela palavra, que nós apreendemos ao pensarmos na coisa correspondente (Abbagnano, 2012, p. 891).

[9] Eficaz é o que cumpre perfeitamente determinada tarefa ou função, atingindo o objetivo proposto. Eficiente é o que executa uma tarefa com qualidade, competência, excelência, com nenhum ou com o mínimo de erros. Em sentido próprio, a ação da causa eficiente. A eficiência está ligada ao modo de

realidade, para transformações que se fazem urgentes, é preciso pensar na competência docente política e técnica, como nos salienta (Freire 2013), para cumprir não apenas seu discurso elaborado em seu interior, mas para compreensão da totalidade social onde se encontra, para garantir a apreensão do saber pelos sujeitos para que possam atuar na descoberta e na (re)invenção de seu dia a dia.

Dentro das reflexões, e vale repetir para o momento, o Ensino Superior não é entidade abstrata, ele precisa cumprir funções que determinam na medida que é constituinte na sociedade em que se encontra e faz história, para que as relações estabelecidas em seu interior sejam resultados de práxis: "*ação – reflexão – ação",* de contínua consciência da consciência na essência da Educação como prática de liberdade, como esclarece Freire (2022, p.107).

Conforme Rios (2011) esclarece, competência na Educação, no que tange sua essência institucionalizada, nos remete ao "fazer bem" em sua dimensão técnica e política. Por competência profissional técnica, pode-se entender como organizar e mediar o saber e que ele seja efetivamente apreendido pelos educandos, em suas condições diversas dentro do espaço institucional bem como, pela matriz curricular e os métodos que lhes são disponibilizados, para que possa tangenciar seus feitos e suas ações.

Se o espaço do Ensino Superior é sistematizar a cultura, que propicia aos sujeitos poderem estar "bem" na interação de suas realidades e consigo mesmos, o que significa educar na atual sociedade? O que seria necessário para que essa Educação compilasse feitos importantes no papel deste educador? O que de fato compete para a construção de uma sociedade equível e plena de direitos? É uma fase romântica na defesa do compromisso educacional por falta de competência para o entendimento político-técnico da Educação?

Tais questionamentos nos levam a refletir, bem como todos os outros até aqui elencados, para algo que se coloca à disposição, para que se entenda realmente os preceitos e conceitos das ações extensionistas: a curricularização da extensão e suas relações com a formação acadêmica e em específico com a formação docente.

---

fazer uma tarefa. Efetivo é o que tem a habilidade de ser eficiente e eficaz ao mesmo tempo, o mesmo que real. Efetividade consiste em fazer o que deve ser feito, com qualidade, utilizando os recursos da melhor maneira possível para atingir o objetivo inicialmente proposto (Abbagnano, 2012, p. 306, 307).

2.3 O LUGAR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO PROCESSO DE SUA CURRICULARIZAÇÃO

O FORPROEX (2012) traz em suas diretrizes que a extensão está vinculada com as concepções do Ensino Superior, quando estas envolvem todos os participantes da comunidade acadêmica como protagonistas efetivos, impactando diretamente na formação dos educandos, quando as problemáticas da realidade se mostram presentes em seus arcabouços educacionais imprimindo caráter técnico-político. Sobre isso, Zanon (2022, p. 13) entende que:

> [...] o processo de curricularização da extensão na formação de licenciados expressa uma reflexão sobre a história construída em relação à extensão universitária [...] que vão desde o assistencialismo até a concepção crítica que, que me movimento dialético, promove a reflexão e a ação de suas próprias práticas.

O currículo integrado, com sua característica interdisciplinar[10] tem sido apontado como uma estratégia básica para superar uma visão linear, fragmentada e disciplinar avançando para uma visão integrada, global e emancipatória do conhecimento. Esta ideia enfatiza, a necessidade de construir o currículo a partir do que as comunidades vivem, do que as pessoas já sabem, do que é significativo para elas, nas suas diferentes identidades. Destarte, a curricularização da extensão não pode acontecer descolada de uma metodologia de programa ou projeto, pois o conhecimento que supõe a interdisciplinaridade, a aprendizagem significativa e a autonomia, conta com novos personagens, que esperam os feitos do Ensino Superior, comprometidos não somente com o ensino erudito, mas que dinamizem a educação voltada para as necessidades da realidade, na busca de uma identidade educacional, que estimule o pensamento reflexivo e a criticidade de seus participantes desde o início de suas formações. Sobre os princípios da Extensão Universitária, Gadotti (2017) afirma que:

> o princípio da integralidade é fundamental na Extensão Universitária. É preciso conectar as três funções da universidade para que a

[10] “A interdisciplinaridade como prática foi uma preocupação permanente de Freire [...] A interdisciplinaridade é estabelecida, por Freire, como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real [...].(Dourado, (Coordenador); Oliveira; Santos, 2007, p.286).

> educação seja integral. O currículo não é a soma de um conjunto de disciplinas. Ele traduz um projeto político pedagógico integrado. Por isso, um dos principais desafios da curricularização da Extensão está na superação de uma prática fragmentada de pequenos projetos por uma prática integral e integradora (Gadotti, 2017, p.9).

A experiência das vivências extensionistas devem aproximar os estudantes no compromisso e exercício de sua cidadania, para que eles se reconheçam na diversidade e dela façam parte, sem ressalvas em sua formação, entendendo os desafios das realidades que os circundam, implicando sempre uma práxis que se assenta na ação-reflexão-ação, como incentiva Freire (2022).

A conquista de políticas educacionais no Ensino Superior, como nos esclarece Corcin; Boneti (2016) oportunizam a viabilização do: "Programa de Financiamento Estudantil – FIES; Programa Universidade para todos – PROUNI, Programa de Inclusão social e racial – COTAS para os vestibulares nas instituições públicas de ensino superior e o Programa INCLUIR para pessoas portadoras de alguma deficiência" [...] (CORCINI, Milena M; BONETI, Lindomar W., 2016, 2) como principais programas na luta social por espaços que viabilizam a equidade social.

Tais feitos, trouxeram grande impacto para que se avançasse na superação do preconceito aos saberes sociais, oferecendo intima relação entre ciência e sociedade. Ler o mundo, como salienta Paulo Freire em seus escritos, oportuniza dar um salto de qualidade em perceber a totalidade do que circunda a sociedade, para que se possa entender paulatinamente a complexidade dos feitos, como questiona e tece toda a obra de Edgar Morin e de forma sintética nos apresenta nos livros: A inteligência da complexidade, de Morin e Le Moigne (2000), e Educar na era planetária, de Morin, Ciurana e Motta (2003).

Em Morin e Le Moige (2000) apud Almeida (2017), o entendimento da complexidade não se explica na individualização de algum método, mas em espaço de debates para sua compreensão e esclarece dizendo que: "Será complexo o que certamente não é totalmente previsível e às vezes não localmente antecipável" (Le Moigne, 2000, p. 220).

Sob este olhar, e em conformidade para o entendimento do que se trata sobre a complexidade dos saberes, em Zanon (2022) se reafirma, tais entendimentos, com base no ciclo de políticas (Bowe; Ball, Gold, 1992). Para os autores a

> [...] política pode ser interpretada, recriada, pois, nesse lugar, pode-se produzir não só consequências, mas pode alterar a política original. [...] Ao descortinar-se um novo caminho, ensino, pesquisa, extensão passam a compor a formação do futuro profissional de maneira articulada e indissociável (Zanon, 2022, p.118).

A extensão, como preceito legal sob a Resolução nº7 de 2018, traz o indicativo para que componha o currículo como política educacional e compondo a nova matriz curricular, na formação de professores, contribui sem ressalvas, para modificar o ensino e consequentemente a aprendizagem, que até então se mostrava linear para o contexto da formação docente. Os caminhos formativos que agora se apresentam, para a formação, trazem dinamismo às práticas pedagógicas principalmente nas licenciaturas, pois oferecem diálogo entre Ensino Superior e sociedade, assentando e concretizando o vínculo entre ensino-pesquisa-extensão tornando não mais dicotomizados, mas sim, entrelaçados no feito aprendizagem.

Para a LDBEN, 9394/96 (Brasil, 2019), em seu capítulo IV, reservado a Educação Superior, em seu *caput* do Art. 43, apresenta entendimento sobre o Ensino Superior, como espaço social e de responsabilidade onde esteja inserido, em conformidade com sua comunidade para que haja estímulo para criação cultural, pensamento reflexivo científico, pesquisa. Reafirmando o compromisso do Ensino Superior no Art. 44, que as atividades extensionistas não se desenvolvem apenas nos feitos de instrução acadêmica, mas em conformidade com a comunidade e no *caput* de seus Art. 52 e 53, apresentam o Ensino Superior com espaço pluridisciplinar vinculadas a programas, projetos.

Para tais proposições, se entende que a educação superior tem como eixo norteador, o conhecimento erudito e concomitante, propõe formação imbricada nas condições sociais, sempre entrelaçadas entre educação superior-comunidade.

Segundo Sacristán (2000), o currículo praticado, não pode estar desvinculado de seu contexto, pois é objeto social e histórico, e não independente de seus processos, sendo este “campo ordenador, decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma” (Sacristán, 2000, p. 107).

Em um sistema educacional, as diretrizes sustentam-se em intenções comuns para determinada conjuntura e consequentemente a um projeto ideológico de nação. Para uma sociedade que se encontra em estado democrático, os interesses

educacionais precisam ser consenso, frente as necessidades de cada espaço, frente aos estudantes inseridos em cada instituição, não para que cada qual se dissolva frente ao outro, mas que os aprendizados tenham características próprias e dessa forma estruturem de forma basilar, às necessidades que se apresentam academicamente.

Sob o olhar de Sacristán (2000), vive-se em uma cultura educacional que não possui neutralidade em suas proposições. Pode-se desta forma entender, que ao se apresentarem diretrizes para a curricularização da extensão no curso de formação de professores, elas nos propõem uma práxis que demonstre significado nas atividades a serem realizadas. Uma prática que não responda apenas as questões de um sistema, mas sim, sejam parte essencial na intenção dos professores que solicitam tal atividade como processo de ação.

> O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Estudos academicistas ou discussões teóricas que não incorporam o contexto real no qual se configura e desenvolve leva, à incompreensão da própria realidade que se quer explicar (Sacristán, 2000, p. 107).

Nas práticas pedagógicas, se encontram todas as deliberações dos processos educacionais, onde se manifestam claramente, ou não, as decisões interativas de alunos e professores. Isso porque “um currículo se justifica na prática, enfim, por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionadas pela estrutura de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem” (Sacristán, 2000, p. 201).

Em estudos de Souza (2016), estas ideias se compactuam quando diz que nas práticas pedagógicas[11] encontra-se múltiplos determinantes[12], entre eles valores, ideias, processos que se intercruzam e interagem em prática tão complexa como a do

[11] A natureza da **prática pedagógica** reside na sua intencionalidade, no contexto da prática social. É como se a prática social fosse a categorização da ação humana, com pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos, políticos etc. [...] três elementos são importantes para conceituar prática pedagógica. [...] **contexto da prática pedagógica,** [...] **intencionalidade da prática pedagógica,** [...] **sujeitos da prática**, (Souza, 2016, p.40,41).

[12] [...] **determinantes internos** a lógica escolar como rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas [...] **determinantes externos** entende-se o conjunto de diretrizes curriculares, o próprio currículo escolar, a legislação educacional, as resoluções, portarias e normativas nacionais, estaduais e municipais, os materiais didático-pedagógicos[...] processos avaliativos externos[...] (Souza, 16, p.42,43).

ensino e seus significantes, pois o ensino, não é uma simples interação entre os sujeitos da educação e conteúdos vazios de realidades, ele é possibilidades de aprendizagens que se apresenta em situações e realidades diversas.

Sendo assim, o ensino estabelece interações entre teorias, realidades, aprendizagens, professores e alunos, entrelaçam interações complexas no que tange as relações sociais, conteúdos, metodologias e desta forma, contribui para conhecimento amplo de todos que participam das intenções nos múltiplos contextos.

Acerca do currículo, Zanon (2022) ao considerar as concepções freireana (Freire, 1983), entende que

> o processo de novos desenhos curriculares nas universidades pode fomentar a discussão sobre a definição de conteúdo padronizados, técnicos e que são transferidos mecanicamente, reconhecendo que sua escolha é de natureza política, pois tem a ver com quais são os conteúdos a serem ensinados, a quem serão ensinados e, ainda, a favor de quê, de quem e contra o quê ensinar (Zanon, 2022, p. 123).

À vista disso, quando o conteúdo e as estratégias são elencados, em seu bojo encontram-se intenções claras do que será proposto, para uma formação messiânica, padronizada, mecânica e reclusa em si, para conquista de sujeitos submissos, ou, senso de condições, para que esta formação seja espaço de relações individuais e concomitante com o mundo particular de cada sujeito institucionalizado.

Para estas condições se encontra em Freire (2013) uma reflexão para que se entenda de forma clara o sentido de uma formação encastelada em conceitos longínquos da realidade, quando diz que

> [...] todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais coisas (Freire, 2013, p. 13).

Assim, conforme ideologia ou seja, consciência e percepção de seu contexto, os cursos de formação docente, carregam em si epistemologicamente, infinitas possibilidades assentadas em suas propostas, que podem ser espaços de profundas inteirações, reflexões, diálogos para que seus sujeitos se reconheçam como membros participantes e ativos do processo de aprendizagem, na construção individual e coletiva do entendimento da cidadania e de sua realidade, ou, na construção de meros

espaços enclausurados em antigas concepções disciplinares, que não propiciam avanços conscientes, muito menos, relações entre ensino-pesquisa-extensão.

De acordo com Ursula Tatiana Timm, (2018, p. 63) “A finalidade de toda a formação [inicial] de professores é desenvolver os conhecimentos e competências práticas dos professores, não só para reproduzir essas práticas, mas também para prepará-los para uma prática dinâmica, interativa e reflexiva”.

Por este viés, a formação de professores inclui em sua totalidade, tudo o que perpassa pelo conhecimento construído historicamente nas teorias que sustentam os procedimentos, nos feitos cotidianos, que impactam diretamente no entendimento das realidades e as regulamentações que sustentam tal atividade, entendendo-se como responsáveis pelo preparo do profissional da educação dentro de um arcabouço teórico, para que cada sujeito adquira conhecimentos e postura profissional necessária para o exercício de sua profissionalidade, conforme nos esclarece em consonância com Timm (2018), Contreras (2012) quando explica que a profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente.

Para Perrenoud (2000), além da função de ministrar aulas, o professor desde sua formação, precisa saber que para o exercício da docência ele necessita desenvolver habilidades para compor o entendimento sobre o que de fato é ensinar.

As competências profissionais, que perpassam pelo entendimento das organizações para as situações de aprendizagem, avançam sobre o refletir da importância na progressão da aprendizagem que transitam no que tange administrar diferentes situações problemas. Ademais, criam laços com o que se ensina e aprende, suscitam o desejo de aprender e conquistar a difícil tarefa da autoavaliação, e que não podem esquecer a importância do trabalho em equipe para que todos possam ter voz e vez, onde se fundam na elaboração de projetos.

Para que a aprendizagem possa dar saltos de qualidade, é mister o envolvimento com a comunidade para a efetivação daquilo que se propõe ensinar, numa educação conectada, que almeja o desenvolvimento das condições morais e éticas, de senso de responsabilidade, solidariedade e justiça e que além de todas essas importantes prerrogativas, administrar sua própria formação continuada é

fundamental para poder explicitar suas práticas, conforme salienta Perrenoud (2000, p. 180) quando diz que:

> não pode haver nenhum avanço sem uma representação partilhada das competências profissionais que estão no centro da qualificação, aquelas que convém manter e desenvolver e das quais os profissionais devem prestar contas. Ajudar a formular e estabilizar uma visão clara do ofício e das competências é uma das principais funções – subestimada – dos referenciais de competências. Eles não são, portanto, instrumentos reservados aos especialistas, mas meios para os profissionais construírem uma identidade coletiva.

Em Rios (2011), encontram-se profundos questionamentos sobre o significado de ser professor, qual papel desempenha, o que compete, ao professor, na sociedade brasileira atualmente. Assim compreende-se, que os distintos papéis que o professor assume no exercício da profissão docente, estão interligados aos espaços onde desenvolve suas práticas, e onde as égides, (do que protege e ampara tal ação), estão ancoradas propiciando possibilidades ou não.

Destarte, Rios (2011), esclarece que falar em competência é entender de *saber fazer bem*. “Minha definição de *saber fazer bem* como sinônimo de competência, em princípio, aproxima-se da posição dos educadores que apresentam esse saber bem em uma dupla dimensão: *técnica e política”* (Rios, 2011, p. 51).

Realmente a formação do professor representa uma provocação imensa, pois a mesma, em sua essência, exige competência para que se possa avançar em proficientes esclarecimentos daquilo que concede na própria formação. Vasconcellos (2013), corroborando com esta reflexão, questiona a capacidade de discurso do professor universitário, que não internalizado o conhecimento, reproduz discurso vazio e por sua vez, seus alunos passam a reproduzir tal feito, acreditando que realmente tal discurso está encharcado de sabedoria. Sobre isso, Vasconcellos (2013, p. 22) afirma que:

> Os próprios professores universitários, muitas vezes, também ensinam não com um discurso próprio (de quem internalizou e fez sua a teoria), mas reproduzindo o discurso teórico (afinal, foi assim que tiveram, e depois as condições de trabalho não favorecem uma reelaboração pessoal), e cobram a reprodução [...].

Depreende-se, pelos esclarecimentos supracitados, que as instituições formadoras estão aquém de oferecer estrutura adequada para que de fato o

conhecimento se estabeleça pleno para os sujeitos que dela participam, a fim de conquistas pessoais e profissionais.

A princípio, tem-se a clareza da relevância de um currículo para a transformação daquilo que é ensinado e por conseguinte, daquilo que é aprendido e apreendido, para superação da configuração de reproduções acadêmicas. Para que se possa avançar sobre estas questões curriculares e seus feitos, se faz urgente pensar sobre a prática educativa que permeia o espaço educacional e que representa os propósitos da vida como um todo.

A falta de vivências/experiências para elucidar o que está previsto teoricamente transborda em desmotivação no seio dos espaços acadêmicos refletidos em falta de consolidação para avanços epistêmicos pessoais dos estudantes, e colocando os professores como soberanos nas conquistas individuais de seus alunos.

Sobre este ponto de preocupação, Vasconcellos (2013) compreende que:

> Para além das boas intenções dos educadores, o modo instrucionista de organização curricular parece ser o disparador para a retomada de tudo de equivocado que o professor um dia introjetou nos remotos bancos escolares. Cabe, pois repensar com muito carinho e coragem o currículo [...] (Vasconcellos, 2013, p. 24).

Segundo Selma Garrido Pimenta (2010), os feitos docentes são práxis, e alinhados com uma educação contemporânea, pode-se alongar as ideias dizendo que toda práxis requer ação-reflexão-ação, como discorre Paulo Freire (2022). A essência das atividades docentes se estabelece no ensino-aprendizagem, no conhecimento que se apresenta como técnico e político para que a condição de aprender e apreender do aluno se consolide no ato de ensinar do professor, e tenha, por conseguinte, a finalidade da transformação social. Acerca deste assunto, Pimenta (2010, p. 84) destaca que

> A educação é prática social que ocorre nas diversas instâncias da sociedade. Seu objetivo é a humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade entre si para assegurar a sua existência.

Se se entende educação como historicamente situada, é necessário conceber a ideia de processo dialético[13], sempre apresentada por Freire (2022) em suas afirmações, que juntamente com Pimenta (2010), responde ao intercâmbio entre sujeito e o espaço que o estabelece. O desenvolvimento acadêmico não se faz por espontaneísmos na educação superior, mas sim, dentro das inter-relações entre suas subjetividades e o que a realidade lhe proporciona para criar e transformar, de acordo com suas necessidades, a sociedade onde se estabelece.

A evolução não se dissocia das trocas que compõe diariamente, pois a subjetividade está ligada ao exterior que circunda os sujeitos por meio da consciência que não é linear, que ora se apresenta progressiva e ora se apresenta estagnada, mas esta condição, não impede de avançar. Para Gramsci (1989), todos os seres humanos são intelectuais e participam de uma concepção de mundo e assim contribuem para modificações, conforme as conjunturas em que se encontram, com seu modo de pensar e agir e da forma como compartilham seus valores. A consciência, assim sendo, implícita nas ações de cada sujeito, corrobora para a transformação da realidade "um contraste entre pensar e agir, isto é, uma coexistência, de duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e outra que se manifesta na ação efetiva" (Gramsci, 1989, p. 14).

Destarte, entender o que a realidade produz e o que os sujeitos da educação produzem na educação superior, "significa estudá-la, conhecê-la, tomá-la intencionalmente e sistematicamente como objeto de investigação. Estudá-la cientificamente" (Pimenta, 2010, p.86).

Imbernón Muñoz (2013) provoca à reflexão, indagando: todo desenvolvimento educacional sistemático está ancorado no desenvolvimento e na consciência do professor? E mais uma vez questiona: se ao executar o currículo prescrito, questiona

[13]" [...] Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos recoloca a relação entre dialética e diálogo conferindo, assim, novos fundamentos que superem a clássica tríade dialética inaugurada pela modernidade ocidental e tradicionalmente expressa a partir dos termos hegelianos: Afirmação – Negação – Negação da negação. [...] O que Freire aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado. [...] Portanto, essa perspectiva da dialética-dialógica em Freire implica conceber a essencial abertura da vida humana para o mundo, a partir da qual a história e, principalmente, o futuro humano, continuam a reservar surpresas e novidades através de novas construções de formas ou modelos de vida. [...]. (Dourado (Coordenador); Oliveira; Santos, 2007, p.150).

de sua validade no que tange aprendizados para além de técnicas? Entende-se que o currículo é elemento importante para o aumento do profissionalismo, pois implica em formação de maior autonomia, permitindo os sujeitos serem questionadores das realidades?

Pode-se partir destas provocações, para pensar a formação inicial como base da ação de ensinar e da aprendizagem e, desta forma, na melhoria dos componentes curriculares, para tal condição.

> [...] se o currículo se relaciona com o ensinar e a aprendizagem nas instituições educacionais, ele obrigatoriamente também se relaciona com a formação dos professores, com o que se produz dentro deles e cujo fim é favorecer a aprendizagem dos estudantes. É óbvio que isso exige reflexão e ação constante sobre a atuação dos docentes nas instituições educativas em sua globalidade e nas aulas em particular (Muñoz, 2013, p.494).

Assim, para que se alcance tais conjecturas, a função do professor como preceptor, mediador, facilitador ou como quer que entenda esta profissão para a condição ensinar-aprender-apreender, precisa ser alvo a ser atingido. A formação inicial[14] trata-se de conhecimentos elementares para a concretização da profissão professor e por conta disso, se faz urgente a consciência do professor formador e concomitante, dos estudantes.

Para tanto, o professor formador, necessita de conhecimentos e por conseguintes atitudes, que se remoldem conforme necessidades implícitas em cada conjuntura, para que avance em seu fazer docente para além de programações determinadas e técnicas, permitindo espaço para mobilizar saberes e experiências. A respeito disso, Muños (2013) compreende que “modificar os modelos de formação não é uma tarefa simples, já que há muito tempo a formação

[14] A formação do professor representa um desafio da maior gravidade, pois até para lutar pela mudança desta difícil situação precisa de formação, de competência (Vasconcellos, 2013, p.21,22). “[...] na questão dos aspectos políticos na formação do educador. Uma indagação vital e imprescindível: *que educadores queremos formar?* Sem esta pergunta não é possível conversar sobre as inumeráveis formas de aprendizagem e de ensino. Esta indagação básica – *que educadores queremos formar* - ela é indissociável de uma outra: *que sociedade nós desejamos?* Não é possível separar da escola que queremos, o educador que desejamos, da ideia as sociedades que nós queremos, desejamos e sonhamos (Antônio, 2002, 81). O conceito “formação” vincula-se com a capacidade assim como a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (Marcelo, 2012, p.29).

vem sendo dominada por um pensamento simplificador, redutivista, disjuntor" (Muñoz, 2013, p.497).

A condição para a modificabilidade nas posturas da formação urge e a construção das identidades dos sujeitos que dela participam, professor e estudante, e assim sendo, necessitam de reconhecimento do que a compõe e para compõe, tal formação. A construção das identidades e o seu reconhecimento se faz de suma importância, e para tanto entender como os sujeitos se reconhecem é o que impacta decisoriamente no sucesso ou não, para tal condição.

Para Stuart Hall (2005) conforme citado por Etto e Carlos (2018), se delimitam três concepções para entender que sujeitos estão presentes na formação e quais suas principais características, e desta forma, é possível traçar caminhos seguros de suas representações na prática social, ao que tange a educação. Etto e Carlos (2018, p. 95) entendem que:

> o conceito de sujeito do iluminismo é caracterizado por um sujeito totalmente centrado, racional, cujo interior permanece essencialmente o mesmo ao longo da vida do indivíduo; o sujeito sociológico é representado por um núcleo interior, mas em constante interação com o exterior e, apesar dessa interação, o sujeito ainda apresenta uma essência interna, e finalmente o sujeito pós-moderno, que é representado por um sujeito sem identidade fixa, estável ou permanente. [...] formada e transformada continuamente na interação com outras identidades.

Destarte, para o momento se faz mister, o entendimento dos sujeitos e sua identidade, que se transforma ininterruptamente pelas relações que estabelecem no que compõe a formação docente, para que haja avanço nas práticas pedagógicas, e todas as suas faces, conforme já apresentados em Souza (2016), que se evidenciam para tal espaço educacional – a formação docente.

Para esta formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia, que sugere avanços de conhecimentos imbricados na realidade e para a realidade que os acolhe, se torna imprescindível pensar em uma educação que ultrapasse o importante aporte das teorias e se estabeleça na e para a realidade e para esta possibilidade se apresenta a extensão acadêmica como lugar de grandes avanços educacionais.

SEÇÃO III

O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, ENTRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS: O LUGAR DA EXTENSÃO

O objetivo desta seção, é apresentar seis pontos que para esta pesquisa foram elencados e subdividem o tema no entendimento sobre o percurso no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Para o que tange entendimento sobre os caminhos trilhados por este segmento educacional, se faz entendido ancorar-se sob vigência de leis e diretrizes que regulamentam esta fazedura no Ensino Superior ao longo das conjunturas, onde se pensou esta formação e com maior ênfase a partir da última LDB, espaço de muitas conquistas para o que tange uma educação com vistas para a emancipação dos sujeitos que participam desse espaço: a formação docente, os desdobramentos de toda discussão teórica até aqui realizada, o funcionamento do curso de Pedagogia na IES pesquisada e como este se organiza para tal funcionamento a curricularização da extensão. O primeiro ponto, “aspectos legais para a formação de professores após LDB 9.394/96” constitui o item primeiro (3.1) no qual são trazidos marcos documentais que constituíram a formação docente e suas lutas. O segundo ponto a ser discutido, intitulado **“**o curso de pedagogia entre os conceitos do passado e os determinantes do presente: as DCNS (2006), DCNS (2015, 2019), a BNC-FORMAÇÃO” constitui o item (3.2) que aborda o percurso da Pedagogia conceituando as diferentes características para a formação docente e seus determinantes externos entendendo a extensão como espaço de oportunidades para uma educação emancipadora, mesmo em tempos de tensões. O terceiro ponto, “o Curso de Licenciatura em Pedagogia na IES pesquisada”, constitui o item (3.3) no qual são trazidos marcos documentais e da história da IES em que a pesquisa se realiza. O quarto ponto a ser discutido, titulado “matriz curricular do curso de Pedagogia”, constitui o item (3.4) que aborda a noção conceitual para a formação conforme disposto na lei e sob delineamento do contexto local, para o curso. O quinto item (3.5) questiona se a IES pesquisada se oferece “espaço formal para a curricularização da extensão”, prevista em lei e para programas e projetos de extensão. O sexto ponto (3.6) tem o intuito de se traçar um caminho para o

entendimento do lugar que a extensão ocupa atualmente no Ensino Superior e pontualmente na IES pesquisada.

Para tanto, urge dizer que entender os preceitos legais que regimentam a educação como um todo, para que se possa compreender os dispostos para a formação docente é tema relevante para que a prática pedagógica, docente[15] e educativa[16], como fundamenta Freire em suas literaturas, sejam profícuas nos espaços que se responsabilizam por uma educação não somente instrumental, explicada por Candau (1984), mas realizada em valores. E ao assim proceder, pode-se ter uma compreensão diferenciada e por conseguinte visão mais integral do profissional da educação em formação, a ressalvar sob quais determinantes, sob quais preceitos e sob quais objetivos se faz a lei.

3.1 ASPECTOS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA LDB 9394/1996

> É nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas, e porque não dizer também da quase obstinação [...]. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (Freire, 1996, p.14).

Sob o olhar de Freire (1996), percebe-se que para formar um sujeito se faz necessário muito mais do que formalidades legais. Se há de entender, que tudo precisa fazer parte do caminho escolhido, para que possa ser trilhado de forma a compor com exímia atenção a formação integral de cada sujeito. A formação instrumental[17], que apesar de sua importância na inserção de conceitos da profissão

---

[15] O professor no exercício de sua **prática docente**, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem de suas práticas [...] Portanto, só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino Franco, 2015, p.605, 607).

[16] A **prática educativa** é prática social e é desta natureza que emerge seu caráter intencional e político. Essa afirmação exige dois argumentos que se complementam: o social é condição para a constituição da natureza humana, ultrapassando seu estado natural. A humanização no espaço social se faz de modo intencional, objetivando adaptar o homem socializado ao modelo de sociedade existente ou, ao contrário, integrá-lo potencializando suas capacidades de estranhamento e superação do mundo em que se insere (Nadal, 2016, p.18)

[17] Candau (1984, p. 20) **formação instrumental**: prepara, treina, recicla o professor em determinados procedimentos traduzidos em métodos e técnicas capazes de resolver os problemas de o binômio

deste sujeito, é limitada pois não confere totalidade para o entendimento de toda a realidade educacional. Quando esta, entrelaçada à *formação fundamental* sob a condição de compilar o saber erudito com o saber estar no mundo, para o mundo e com mundo, confere condição inquestionável na transformação do sujeito e de sua realidade.

Para que se possa entender a Educação em contexto brasileiro, emerge a necessidade em compreender que a legislação educacional brasileira, que é segundo Brzezinski (2018) estratagema ideológica que defende interesses particularizados. A Lei de Diretrizes da Educação Nacional, que fora promulgada em 1996, ao longo de quase três décadas vem recebendo muitas emendas, e desde então suscitando "muito debate, muitas esperanças e outras tantas frustrações". (Brzezinski, 2018, p.48). Dito de outra forma, quanto maior e mais ampla uma lei ela atinge de forma muito específica aos vários segmentos sociais e suas particularidades, mesmo na intencionalidade geral de direcionar os processos educacionais.

A atual LDB n. 9.394/96 reorganizada em suas inúmeras emendas, demonstra as fragilidades existentes na educação brasileira e concomitante, conflitos e lutas de quem se preocupa com uma educação não apenas em consonância com a legalidade constitucional, mas com a inserção de valores para tal formação educacional seja ela elementar ou de nível superior.

> Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade (Freire, 1996, p.11).

Portanto na visão da autora, as decisões casuísticas e por vezes apressadas tomadas por governança em seus programas de políticas públicas com arroubos imediatistas, podem ser ambíguas e enigmáticas na hora de sua aplicação.

Segundo Severino *et al* (2018), ao longo das últimas décadas, as alterações no texto original da LDB, sofreram significativas mudanças na tentativa de colocar o

---

ensinar x aprender em qualquer tempo e espaço, com qualquer grupo de alunos, não importando condições, interesses, necessidades, expectativa. É preciso que se busque elementos, pressupostos, histórias nos conceitos que expliquem e revelem o que subjaz à função da escola entre outros, superando sua dimensão puramente instrumental e assumir uma **dimensão multidimensional, fundamental.** "Este é, a meu ver, o desafio do momento: a superação de uma didática exclusivamente instrumental e a construção de uma didática fundamental". (sem grifos no original).

país numa tendência de inovação educacional desenhada pelo modelo neoliberal. Assim sendo, entende-se como uma forte estreiteza à vinculação com o mundo do trabalho mesmo que as inspirações sejam de princípios de liberdade e solidariedade e absoluto desenvolvimento, como descrita no Título I – Da Educação[18].

> [...] um modelo educativo comprometido com uma concepção excessivamente pragmatista e tecnicista da formação destinada a juventude do país, desconsiderando a relevância e a necessidade de uma formação integral, de fundo cultural e humanístico (Severino, *et al,* 2018, p.66).

Para Brzezinski (2018), corroborando na afirmativa de Severino (2018), "As tensões entre o mundo do sistema e o mundo vivido são inerentes à sociedade moderna racional e dessacralizada" (Brzezinski, 2018, p.107). Dito de outro modo, essas tensões que se movem entre si subsistem entre conflitos normativos de governança conjunturais e entre costumes elaborados pelos sujeitos da sociedade que a compõe e impactam direta ou indiretamente na formação e valorização dos profissionais.

De acordo com essa ideia, é possível afirmar que no campo da formação e a sua valorização, o aceite das negociações só se torna viável quando seus participantes se reúnem em categorias, movimentos científicos, sindicais entre outros, pois a superioridade de forças governamentais é destoante a realidade do mundo vivido na educação.

Para Habermas (2007), o mundo normativo se apresenta muito distante do mundo real, do mundo vivido pelos sujeitos que compõe a educação e chama a reflexão dizendo que:

> À luz das normas é possível decidir o que deve ser feito; no horizonte dos valores, qual o comportamento recomendado. Normas reconhecidas obrigam seus destinatários por igual e sem exceção, enquanto os valores exprimem até que ponto determinados bens, que em determinadas coletividades são vistos como almejáveis, merecem preferência. Enquanto as normas são obedecidas, no sentido de cumprir com expectativas generalizadas de comportamento, os valores e os bens só podem ser realizados [conquistados] ou

[18] Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. §1º[...]. §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. (Brasil, 2019, p.8).

> adquiridos mediante uma ação direcionada [pela reflexão, pelo agir comunicacional (Habermas, 2007, p. 72).

Inclusive, como salienta a reflexão do autor, as lutas por uma educação para além de normas prescritas sob a égide governamental, há muito é questionada em sua essência. Em análise conjuntural, a formação dos profissionais da Educação se faz muito antes de nossas atuais preocupações estruturais como as delimitações do corrente sistema educacional.

Segundo Rosa *et al* (2009) e Porto (2016), em uma linha de tempo é possível afirmar que de 1980 a 1983, um grupo organizado de pensadores educacionais indispostos com os encaminhamentos sobre a formação de professores principalmente, engendra a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, cujo objetivo maior era articular as atividades de professores e alunos tendo em vista a reformulação dos cursos de formação docente no Brasil. Esse Comitê, realizou diversos eventos de intensidade regional e estadual, ao longo das lutas em defesa à formação e transforma-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) chegando em 1990 sob a condição de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), responsável pela defesa e manutenção dos cursos de formação de professores, até ao presente, tratando com esmero essas questões, sempre propondo relacionar teoria e prática, bem como unir experiências sob o entendimento de uma educação democrática e a competência profissional.

Segundo Porto (2016) a partir de 1995, a ANFOPE tenta definir a identidade do curso de Pedagogia, porém sem êxito, devida à dificuldade em definir as funções do pedagogo, mas sem declinar, deu continuidade as suas lutas em rede nacional sempre em sua essência afirmando que:

> A necessidade de uma política nacional de valorização e profissionalização dos educadores em nosso país, assim como o estabelecimento de um subsistema nacional de formação de profissionais da educação que defina com clareza os vários aspectos relacionados com a formação, a remuneração, a carreira, a progressão e o aprimoramento profissional dos educadores, como condição para profissionalização e valorização do magistério na Educação Básica em nosso país (Porto, 2016, p. 58).

Rios (2011), endossando o que Rosa (2009) esclarece temporalmente e o que salienta Porto (2016) sobre a importância de se pensar as garantias para a

formação docente, diz que o não entendimento em educação sobre fundamentos, experiência e competência que não se separam, causam sérios obstáculos para que os sujeitos formados nas mais distintas situações educacionais, se apresentem capacitados a contemplar a realidade.

> Considero que a dicotomia pode ser evitada, e superada, se tomarmos consciência de que há uma dimensão ética articulada à dimensão política e à dimensão técnica. Não se trata de acrescentar mais um elemento aos já existentes (o que certamente não faria avançar a discussão e só contribuiria para complicá-la), mas trata-se de apontar um elemento que existe como mediação entre as duas dimensões – inseparáveis – da competência (Rios, 2011, p.11).

Para tais afirmações, a autora chama à tomada de consciência de que a dimensão política não se separa da condição instrumental nem mesmo do entendimento dos valores que permeiam tais conjunturas. Sendo assim, pensar sobre a evolução para a formação de professores, que o transcorrer do tempo sinaliza posterior as reformas iniciadas ou tentativas de grupos organizados, se faz relevante.

Apontamos assim, para a consolidação em 1994 da LDB nº 9.394/96, que segundo Libâneo (2012) apresenta duas guisas para a formação de professores: “o magistério em nível de 2º grau (atual ensino médio) e a atual licenciatura no curso superior” Pedagogia. (Libâneo, 2012, p.274).

A partir das contribuições de Libâneo (2012) e Saviani (2012) com mesma apropriação de tempo, reflete sobre a universalização da instrução elementar, que ao desenvolvimento do século XIX, conduz a necessidade de universalizar a instrução acadêmica pela organização dos sistemas nacionais de ensino, por meio de instituições para a formação de professores para a atuação em grande número de escolas. Assim sendo, o caminho mais profícuo foi a criação de Escolas Normais em nível médio, para professores primários e conferindo ao Ensino Superior, o quefazer para formar professores secundários.

Sob esse entendimento e com a regulamentação da LDB Nº 9,394 de 20 de dezembro de 1996, define-se sob condição legal que para os professores formados em nível médio (magistério) onde consolida a formação para atuação na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental e em nível superior com licenciaturas específicas, nas diferentes áreas do saber, para atuação nos anos finais

do Ensino Fundamental, bem como em todo Ensino Médio. Importante destacar que, em seu Art.87, §4º de imediato a lei apontava para que até o final da década (2006) somente seriam admitidos professores em nível superior de formação.

> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Brasil, 2003).

Em conformidade com a legislação supracitada, a formação docente deveria ser efetuada em Universidades e ou em Institutos Superiores de Educação (IES).

Conforme relata Libâneo (2012) os institutos forneceriam cursos para formação de professores na Educação Básica e o curso Normal Superior. Vale esclarecer para o momento, que sob as reformas da década de 1990 a identidade do curso de Pedagogia seria inserida nos IES, sob a titulação de Normal Superior, sob a afirmação de que:

> Nas reformas da década de 1990, esse curso seria subsumido nos IES, com a denominação de curso normal superior. Após acaloradas discussões envolvendo o MEC, movimentos organizados de educadores e debates entre pesquisadores, foi homologada a Resolução CNE/CP nº1. De 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Conforme o Art. 2º, o curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Libâneo, 2012, p.276).

É importante destacar para o momento, que a composição do curso de Pedagogia no Brasil passou por diversos conflitos e tensões no delineamento de sua definição e identidade. Para Saviani (2012) a trajetória da Pedagogia sempre demonstrou caráter polêmico especialmente no decorrer do século XX onde o pensamento pedagógico foi impactado por disputas hegemônicas que tensionavam sua definição conforme a posição da conjuntura.

> Pedagogia conservadora *versus* pedagogia progressista; pedagogia católica (espiritualista) *versus* pedagogia leiga (materialista); pedagogia autoritária *versus* pedagogia da autonomia; pedagogia repressiva *versus* pedagogia libertadora; pedagogia passiva *versus* pedagogia ativa; pedagogia da essência *versus* pedagogia da

> existência; pedagogia bancária *versus* pedagogia dialógica; pedagogia teórica *versus* pedagogia prática; pedagogias do ensino *versus* pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova (Saviani, 2012, p. 123).

Corroborando com essas reflexões, Libâneo (2010) confirma ao chamar a atenção sobre qual delimitação deve realmente ser ou ter um curso de Pedagogia e questiona: [...] “o que define um trabalho como pedagógico? [...] em que consiste a formação pedagógica e o exercício profissional do pedagogo? [...] existe um lugar para especializações ou habilitações [...] qual a diferença entre pedagogo e professor, pedagogo e educador? (Libâneo, 2010, p.9).

Sob essas reflexões, adentramos mais especificamente sobre aquilo que compôs e compõe o curso de Pedagogia e que mediante percurso histórico conjuntural e ideológico, por vezes avança em conquistas no refinamento sobre a formação dos sujeitos balizadas de[19] e em valores e por vezes retrocede pela falta do mesmo entendimento nos arroubos ideológicos das governanças.

3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA ENTRE OS CONCEITOS DO PASSADO E OS DETERMINATES DO PRESENTE: AS DCNS (2006), DCNS (2015-2019), A BNC-FORMAÇÃO

> O novo século é, em essência, sinônimo de horizontes de nova esperança. Uma esperança que, por ser eminentemente humana e humanizadora, elege a prioridade educativa como sua aliada incontornável na edificação de uma nova ordem social onde todos contam e cada um possa ser capacitado para participar ativamente num processo de desenvolvimento que, para o ser, recupera a centralidade da pessoa na sua plena e inviolável dignidade (Delors, 2001, p.224).

Para tais afirmações, pode-se compreender que quando o assunto é formação de sujeitos institucionalizados, se faz imprescindível abranger juntamente com o lócus acadêmico e a conjuntura as dimensões sobre a valorização dos espaços de aprendizados, a capacidade em articular sistematização de ensino, o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para que se desenvolva

[19] EM - Relação de tempo, lugar, estado ou qualidade; DE – Subordina e exprime. Relação de ponto de partida, assunto, causa, conteúdo, dimensão, definição. (Houaiss e Villar, 2009).

capacidade crítica e atuação autônoma por meio das experiências individuais formativas.

Ao aprofundar tais reflexões, Gatti *et al* (2008) corrobora com as reflexões, dizendo que urge pensar nas transformações sociais e suas implicações para a educação e sobre os aspectos envolvidos tanto para formação dos professores como na formação que este oportuniza a seus educandos.

> Tempos históricos: eis um fator básico na determinação da educação. [...] Mudam aspectos socioculturais, mudam as relações entre as pessoas, nas famílias, no trabalho. Mudam os modos de ver e pensar o mundo, os valores, as referências (Gatti, *et a*l 2008, p.11).

Deste modo, mudam-se os cenários educacionais a cada conjuntura que se estabelece. Para Saviani (2007, p.100) ao logo do tempo, a Pedagogia se estabelece por sua condição entre as questões que versam sobre o caráter prático e profissional ou para uma condição de ensino que que preconizava humanidades e ciências quantitativas, que demonstrassem ser mais significativas.

> Ao longo da história da chamada civilização ocidental a pedagogia foi se firmando como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo. Efetivamente, a educação aparece como uma realidade irredutível nas sociedades humanas. Sua origem se confunde com as origens do próprio homem. Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional [...] (Saviani, 2007, p. 100).

Sob esse olhar, temos a Pedagogia como espaço dedicado à educação e principalmente à formação do professor. Sua específica ligação com a prática educativa de modo acintoso para a formação das crianças e sob a direção da ética que conduz o ato de educar, foi se transformando através do tempo por tantas ações e reflexões, em ciência. Para que se possa entender o que se vive atualmente no curso de Pedagogia, e concomitante para a formação de professores, faz-se necessário um breve recorte histórico conforme ilustra o Quadro 01.

Quadro 01 – Trajetória histórica de alguns marcos legais voltados para as diretrizes da educação no Brasil pra o Curso de Pedagogia.

1939	O curso de Pedagogia é regulamentado. Os bacharéis podem atuar na administração pública e na área de pesquisa. Os licenciados, com um ano de estudos em Didática e Prática de Ensino, podem lecionar no ginasial.

1961	Cria-se um currículo mínimo para o bacharelado em Pedagogia, com sete disciplinas determinadas pelo Conselho Federal de Educação, além de outras duas abertas, definidas a critério das próprias instituições de ensino.
1962	O estágio supervisionado e o currículo da licenciatura em Pedagogia são regulamentados. O curso passa a ter entre as disciplinas obrigatórias Psicologia da Educação e Didática e Prática de Ensino.
1968	É aprovada a Lei da Reforma Universitária, que possibilita aos cursos de Pedagogia oferecerem as habilitações Inspeção Educacional, Administração, Orientação e Supervisão Escolar e Magistério.
1969	Acaba a divisão entre licenciatura e bacharelado na Pedagogia. As instituições são obrigadas a formar no mesmo curso os professores que vão lecionar nas Escolas Normais e os "especialistas", como supervisores e inspetores.
1971	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) unifica o Ensino Médio, antes dividido em Clássico, Científico e Normal. A Escola Normal passa a se chamar Magistério e os que nela se formam mantêm o direito de lecionar da 1ª à 4ª série.
1986	O Conselho Federal de Educação cria uma resolução que permite aos cursos de Pedagogia, além de formar os técnicos em Educação, oferecer habilitação para a docência de 1ª a 4ª série, antes limitada ao Magistério em nível Médio.
1996	Com a nova LDB, institui-se a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica. Redes públicas e privadas e profissionais da Educação têm prazo de dez anos para se adaptar à nova legislação.
1997	O ano marca o início de uma disputa: de um lado, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores e, do outro, Faculdades de Pedagogia. Professores de 1ª a 4ª série são formados sem diretrizes claras.
2002	A Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura em graduação plena.
2003	O Conselho Nacional de Educação emite resolução e nota de esclarecimento confirmando a obrigatoriedade do diploma em nível superior para a docência na Educação Infantil e séries iniciais, o que já fora instituído na LDB de 1996.
2006	Saem as Diretrizes Nacionais para a Pedagogia, de caráter vago. E as Diretrizes Nacionais da Educação delegam ao curso a formação de professores de 1º a 5º ano, Educação Infantil, Ensino Médio na Modalidade Normal e EJA.
2015	A Resolução CNE/CP n. 2 de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para formação continuada.
2019	A Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação.
2020	A Resolução CNE/CP n. 1 de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação continuada de Profissionais da Educação

	Básica e institui Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica – BNC-Formação Continuada.

Fonte: (Silva; Silva 2021) [adaptado]

Nos séculos XVII, XVIII, XIX, segundo Saviani (2007) a questão para o ensinar, tinha destaque para as propostas educacionais que se ancoravam em métodos formulados a partir de fundamentos didáticos e filosóficos. Dessa forma, com vistas para o Ensino Superior, a Lei n. 88 de 8 de setembro de 1892, instituiu o Curso Superior da Escola Normal para formação de professores secundários, mesmo que jamais tenha sido implantado.

Para o século XX, essas mesmas questões avançam sobre o entendimento para a importância dos métodos de aprendizagem sobre os fundamentos psicológicos da educação, que refinam fins e metodologias educativas

Em 1931, sob a vigência do Estatuto das Universidades Brasileiras, com a delimitação do Ministro Francisco Campos, foi esclarecida a importância de uma Universidade no Brasil que, dentre os outros cursos contemplassem o curso de Educação, mas com fim utilitário e prático, e não somente funções culturais, justificando que a cultura brasileira fora marcada até então, "[...] por um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura e puramente autodidática[...]" e que esse novo espaço não poderia ser [...] " um adorno ou decoração [...]" (Fávero, 2000, p.127).

Para tais afirmações, pode-se entender que este contexto não poderia ser restrito à ciência nem mesmo para saberes específicos, porém um Instituto de Educação cuja maior intenção seria a formação de professores para o ensino normal e secundário, todavia, mais uma vez, a proposta que visava alçar voo rumo a formação de professores não se concretizou.

Aprofundando este tempo em que o Ensino Superior traça caminhos para a formação de professores, pode-se citar o

> Instituto de Educação do Distrito Federal, estruturado e implantado por Anízio Teixeira, em 1932 e dirigido por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo implantado em 1933, por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (Saviani, 2007, p. 115).

Portanto, na visão do autor supracitado, e Vidal (2001 et al Saviani 2007) a Pedagogia ingressa para este nível superior pelos Institutos de Educação, onde se declaravam espaços para a educação do ensino e da pesquisa com pretensão de abarcar ensino da cultura geral e profissional. Sob o Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira propõe cessar esta instrução que chamava de "vício de constituição" e esclarece que seus objetivos eram falhos e assim organiza a Escola de Professores com um currículo que perpasse por todas as disciplinas formativas para a atuação dos sujeitos, sendo elas:

> Biologia Educacional; Sociologia Educacional; Psicologia Educacional; História da Educação; Introdução ao Ensino, contemplando três aspectos: a. princípios e técnicas; b. matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c. prática de ensino, realizada mediante a observação, a experimentação e a participação (Saviani, 2007, p. 115,116).

Concomitante a essa formação científica significativa, oferecia-se uma estrutura que oportunizasse um ensino mais humanizado de caráter prático formativo com o apoio de:

> a. Jardim-de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b. Instituto de pesquisas Educacionais; c. Biblioteca Central de Educação; d. Bibliotecas escolares; e. Filmoteca; f. Museus Escolares; g. Radiodifusão (Saviani, 2007, p.116).

No que concerne a tais reflexões, Saviani (2007) reafirma que esta base foi onde se organizaram os Cursos Superiores de Professores a partir do Decreto-Lei n. 1.1190, de 4 de abril de 1939 originando a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, compondo o modelo conhecido como "esquema 3+1, três anos para o estudo de disciplinas específicas e um ano para a formação didática" sendo referência de paradigma para os demais espaços de nível superior do país (Saviani, 2007, p.116).

Partindo dessa compreensão, o curso de Pedagogia chega em 1939 pelo Decreto nº 1.1190/39 organizando a Faculdade Nacional de Filosofia que se estrutura sobre as duas modalidades, segundo Porto (2016): [...] "bacharelado com duração de três anos e a licenciatura. O curso de Pedagogia foi definido como um

curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos [...]" (Porto, 2016, p.56). Assim, somente sendo acrescido com um ano no curso de Didática, seria conquistado o diploma de licenciado, pelo até então conhecido modelo "esquema 3+1".

Corroborando às explicações de Porto (2016), Saviani (2012) complementa afirmando que "o modelo implantado com o Decreto nº 1.190 de 1939, instituiu um currículo fechado para o curso de Pedagogia" (Saviani, 2012, p.36). Sob estas declarações, entende-se que o espaço da Pedagogia fica aprisionado, agravando progressivamente suas ações e principalmente a referência de profissional que se formaria: um profissional bacharel e entenda-se dessa forma, um técnico em educação. Esta estrutura dúbia e por vezes muito controversa, permanece até após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, LDB n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 onde uma nova regulamentação em 1962 de autoria do conselheiro Valnir Chagas das vistas ao Parecer 251, aprovado pelo Conselho Federal de Educação.

Para explicação desse parecer, Saviani (2007, p. 119) esclarece:

> O texto tece considerações sobre a indefinição do curso; refere-se à controvérsia relativa à sua manutenção ou extinção; lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção do Curso de Pedagogia. Considera, entretanto, que a referida hipótese só poderia ser levada em conta num momento posterior justificando-se, ainda que em caráter provisório, a sua manutenção naquele início dos anos 60 do século XX. Em consequência, procede à sua regulamentação efetuando apenas pequenas alterações na estrutura até então em vigor (Saviani, 2007, p. 119).

Em 1968, apresenta-se a reforma universitária sob a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, oportunizando alguns avanços para o curso de Pedagogia regimentada pelo parecer nº2 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) realizada pelo Relator Valnir Chagas onde se estabeleceu a Resolução CFE nº2 02/69 de 12 de maio de 1969 que diz expressamente:

> No que toca às habilitações, cabe notar que todas elas resultando de curso único, devem supor um só diploma: o de bacharel. Outra vez procurou-se fugir a uma simetria que, no sistema em vigor falseia o que há de significar com os títulos superiores de Educação. Pelo fato de que, nas áreas "de conteúdo" o licenciado é um especialista que

> recebe formação pedagógica para efeito de ensino nas áreas pedagógicas, reciprocamente, quem ensina deve ser licenciado..." Acolhendo a ideia de um só diploma, o Plenário aprovou emenda do Conselheiro Luciano Duarte e fixou por maioria de votos como título único o de "Art. 12 - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita na graduação em Pedagogia de que, resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação". De acordo com a Resolução 2/69-CFE, o seu art. 82, estabelece que "as habilitações pedagógicas poderão também ser obtidas: a) em nível de graduação, pelos portadores de outros diplomas de licenciatura, mediante complementação de estudos que alcancem o mínimo de 1.100 (mil e cem) horas" (BRASIL, 1969).

Sobre este percurso, Saviani (2012) esclarece que a formação dos profissionais da educação deveria ser reunida num título geral, que considerasse como parte comum e diversificada, a qual contempla as modalidades que se exprimem a condição para habilitações, resultando em um único diploma. Os avanços para a formação de professores, mesmo que muitas vezes dúbios para o entendimento geral dos profissionais, continuaram.

Para o século XX, final dos anos de 1970, a Pedagogia se encaminha para a consolidação de sua autonomia científica. Em 1971, sob a promulgação da reforma sob a Reforma de Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, tendo como principal mentor Valnir Chagas, fixa diretrizes para a obrigatoriedade do ensino de 1º e 2º graus e concomitante a essa resolução, acontece a expansão das matrículas para a formação de professores a curto prazo. Segundo Porto (2016, p. 55), [...] “para formar professores para o 1º grau, abriram-se cursos de 2º grau com habilitação para magistério, as licenciaturas curtas para formar professores da 5ª a 8ª séries, os cursos de Pedagogia para formar professores para o magistério de 2ºgrau”. Corroborando com estas afirmações, Saviani (2007) explica que o aspecto principal dessa regulamentação foram as diversas habilitações, tendendo formar “especialistas nas quatro modalidades: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, além do professor para o ensino normal” (Saviani, 2007, p.44).

Desse modo, tais deliberações dizem disfarçadamente, da inconsistência de tais funções para atuação no mercado de trabalho, demandando habilitações que abertamente subordinavam a educação para a lógica mercadológica e impulsionada por uma visão tecnicista e a qualificação científica.

Entre os períodos de 1973 e 1975, Valnir Chagas, sob os dispostos da nova reforma, elabora um livro intitulado: Formação de Professores: novo sistema, que apresentaram um conjunto de designações que intencionava sob uma visão muito restrita, substituir o Curso de Pedagogia para a formação apenas de especialistas na intenção de não existir mais o Curso de Pedagogia em nível superior. Desse modo, mais uma vez, percebe-se uma forte instabilidade na direção para a tal formação.

Sob esta condição, Saviani (2007) apresenta o anúncio de Valnir Chagas no Parecer 251/62 que esclarece: “se nos fixarmos, na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em escola superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido” (Brasil/CFE, 1963, p.60 *apud* Saviani, 2007, p. 122).

Em decorrência dessas deliberações, em 1980, com a realização da 1ª Conferência Brasileira de Educação, surge o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura em torno da problemática para a formação dos profissionais da educação e em 1983. Este Comitê avança para uma comissão nacional transformando-se em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE que, posteriormente em 1990, se estabelece como ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais as Educação, em atividade sustentada em seus propósitos de formação, até em dias atuais. De acordo com Saviani (2007, p. 123) isso é muito importante para:

> manter vivo o debate; para articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e para buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema (Saviani, 2007, p.123).

Nota-se, assim, a forte intenção desse movimento para a formação do professor para o desenvolvimento da consciência e da criticidade para que essa formação possa interceder na transformação do sujeito e da sociedade onde se estabelece. Em decorrência de tais regulamentações e intenções praticadas ao longo dos delineamentos para o curso de Pedagogia, por movimentos com profissionais da educação bem como por iniciativas governamentais, condição esta, sempre controversa, avança sob tensões, disputas e confusas intenções principalmente no

que tange para as conjunturas dominantes, até a aprovação da nova LDB n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Para Saviani (2007), as instabilidades para o Curso de Pedagogia são decorrentes da falta de diretrizes, desde suas primeiras demonstrações de percursos no século XIX. Endossando a afirmação Saviani sobre a importância das diretrizes, Cordiolli (2011) afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) correspondem à principal legislação curricular brasileira e são concretamente documentos que conferem obrigatoriedade conforme asseguradas pelo CNE.

Com a aprovação da LDB n. 9.394/96, obteve-se sensíveis e dúbias propostas para a formação docente da educação básica, como apresenta em seu TÍTULO VI, Art. 64:

> [...] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Saviani, 2007, p.122).

Ao final do ano de 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu), conforme edital SESu nº 4, convida os diferentes espaços educacionais como organizações, entidades, instituições para que enviem propostas sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Segundo Pereira (2021, p.58) para a formação de professores

> Esses documentos usaram diferentes termos para se referirem às licenciaturas – entre outros, “cursos, modalidades, módulo e habilitação – o que denotava, na verdade, divergências epistemológicas em relação à formação dos profissionais da educação (Pereira, 2021, p.58).

Seguindo um trajeto distinto dos espaços e comissões para se pensar a construção das diretrizes do curso de formação de professores, em 18 de fevereiro de 2002, é aprovada a Resolução CNE/CP 1, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para o curso de licenciatura de graduação plena como resposta ao fato de que, no Brasil, como questão histórica, os cursos de licenciatura funcionavam como apêndice dos cursos de bacharelado.

> A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento das competências(sic), levará em conta que a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria (Brasil, 2002).

Desse modo, CNE posicionou-se nitidamente a favor da separação entre cursos de licenciatura e de bacharelado, mesmo os dois cursos apresentando algumas disciplinas comuns, não se poderia haver dúvidas de qual profissional se pretendia formar e sendo os professores formadores imprescindíveis na clareza para tal formação.

Em virtude dessa condição, Hobold (2020) esclarece que “essa resolução pode ser considerada como fruto de um momento posterior a década de 1990, que foi carregado pela “infiltração” dos organismos multilaterais, que trouxeram uma forte visão neoliberal para os processos educativos no Brasil” (Hobold, 2020, p.60). Desse modo, segundo a autora, esse processo de abrandar a formação docente está atrelada a ideia de flexibilizar o trabalho do professor que tem como cerne a questão da “polivalência, multifuncionalidade, rotatividade na linha produtiva”, forjando assim a ideia de um profissional que precisa se adaptar às necessidades mercadológicas.

Também sob esta condição, recai grande tensão nos debates pela utilização do modelo de competências para a formação dos professores ou como conhecida pedagogia das competências denotando centralidade no currículo para a preparação dos profissionais da educação. Corroborando com as afirmações de Hobold (2020), Freitas (2002) interpreta que este conceito está vinculado a concepção da meritocracia, da individualização, partindo de pontos desiguais ao que concerne as diferentes classes sociais. Sobre isso, o autor entende que este processo

> [...] permite identificar a adoção da pedagogia das competências como ‘pedagogia oficial’, uma vez que ela se materializa entre nós não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação, mas a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo (Freitas, 2002, p.153).

Por analogia, Saviani (2021) explica que a Pedagogia das Competências advém da matriz behaviorista, identificando-se com objetivos que recaem sobre a classificação de Bloom (1972a). Portanto, o autor esclarece que a

> pedagogia das competências" apresenta-se como como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas (Saviani, 2021, p.150).

Desta forma, a ideia do conhecimento, habilidade e atitude permeou a concepção educacional na década de 1990, no Ensino Superior e nos espaços para a formação da Educação Profissional onde a formação estava a cargo individual de cada professor em vigência até a Resolução CNE/CP nº 1/2002, conforme esclarece Freitas (2002, p. 154) sobre:

> Outro aspecto que merece destaque é a ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. Caberá aos professores 'identificarem melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional'. A responsabilização individual dos professores pela aquisição de competências e pelo desenvolvimento profissional acompanha esta concepção que orienta as diretrizes e traz em consequência um afastamento dos professores de suas categorias, de suas organizações.

Assim, por meio de tantas tecituras, a formação docente segue tateando caminhos e se desmobilizando das práticas coletivas de diálogo, planejamento, troca de saberes.

Em suma, as primeiras intenções de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, conforme salienta Saviani (2007), surgem em "13 de dezembro de 2005, pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP, o Parecer 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo Ministro da Educação em 10 de abril de 2006". (Saviani, 2007, p.124). O texto que traduz o parecer se apresenta em 15 artigos que por sua vez, normatizam a situação da formação esclarecendo que:

> Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados. Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (Brasil. Parecer CNE/CP Nº: 5/2005, p. 24).

Por falta de clareza em suas considerações sobre tais normativas, o Conselho Pleno apresenta proposta para a alteração do Art. 14:

> Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96. Parágrafo 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. Parágrafo 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (Saviani, 2007, p.125).

Mediante proposta, define-se, em 10 de abril de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, reconhecendo que o pedagogo é profissional licenciado formado para atuar na Educação Básica na modalidade Normal e para a Educação Profissional, no que tange apoio escolar e outros serviços, conhecimentos pedagógicos. Assim, se apresentam os novos paradigmas sobre a formação docente, novamente amplamente questionáveis por não concederem cerne comum na organização do Curso de Pedagogia bem como, unidade ao curso.

Dessa forma, observa-se, no que tange ensino e aprendizagem e procedimentos, “contribuições de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (Saviani, 2007, p. 126), renunciando o conhecimento científico e cultural no processo da aprendizagem, bem como valores éticos e estéticos inerentes na construção do conhecimento de mundo em desenvolvimento dialógico. Em decorrência destas colocações, Freire (1996) esclarece que os saberes necessários para consolidação do profissional da Educação não se separam entre teorias e realidades. Para tal circunstância, diz que:

> a formação dos professores e das professoras deveria insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta [...] (Freire, 1996, p. 137).

Sob esse olhar, o conjunto de informações plurais, consolida o exercício da profissão. Sendo assim, fundamenta-se e concretiza-se em princípios inter e transdisciplinares e concomitante intergeracionais de relevância social, superando exclusões de qualquer natureza e por conseguinte, conscientizando em sentido realmente democrático.

Para Saviani (2007), o Parecer CNE/CP 3/2006 encontra-se vazio de realidades e encharcado sob “novos paradigmas contemporâneos” que contrariam os princípios básicos e gerais que costumam orientar o pensamento humano sendo

> extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história (Saviani, 2007, p. 127).

Percebe-se, pela apresentação desse parecer, que os espaços de nível superior apresentaram instabilidade para organizar o Curso de Pedagogia, sobre tais diretrizes, pois na Resolução do CNE não se identifica, sobre tais orientações, com uma unidade ao referido curso.

Segundo Pereira (2021), as Universidades levaram algum tempo para se organizarem para o entendimento e prática deste parecer e logo em 2015, aprovam-se novas diretrizes para o curso de formação de professores como um grande marco para a formação docente. Pereira (2021, p.61) entende que

> A Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, definiu, então, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Pereira, 2021, p. 61).

Dessa forma, novas possibilidades para repensar o curso para a formação de professores na Educação Básica, seus currículos e as propostas, entram novamente em exercício com um prazo de dois anos a contar com sua publicação, para as instituições que oferecem tal formação e implantem as novas diretrizes.

Pereira (2021), em outro estudo, também esclarece sobre as novas diretrizes sob princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil, afirmando que falar sobre a formação de professores não somente no Brasil, mas no mundo é

tarefa complexa. Sobre isso, Pereira (2021) com base em Tardif e Lessard, (2007), pontua os requisitos que o profissional precisar para exercer sua função

> [...] cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas etc. Essa atividade profissional necessita também das aptidões e das atitudes próprias para facilitar a aprendizagem dos alunos: respeito aos alunos; habilidades de comunicação; capacidade de empatia; espírito de abertura para as diferentes culturas e minorias; habilidade para colaborar com os pais e outros atores escolares etc.; assim como uma boa dose de autonomia e o exercício de um julgamento profissional respeitoso tanto das necessidades dos alunos quanto das exigências da vida escolar e social (Tardif; Lessard, 2007, p. 9 apud Pereira, 2021, 594).

Dito de outro modo, pensar a formação de professores é tarefa realmente complexa, já que requer que se entenda as diferentes faces da profissão professor que permeiam não somente o entendimento de técnicas, mas entendimento profícuo da realidade.

Semelhante a estas ideias, ressalta Freire (1996), em seu livro Pedagogia da autonomia, que, para conduzir os sujeitos pela prática docente e sob a prática educativa se faz necessário planejamento, interação entre a conjuntura e seus sujeitos, exige criticidade, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, estética e ética. Exige-se que os exemplos passem pela apreensão de quem medeia o conhecimento e não apenas pela transmissão de conceitos subjetivos ou atemporais, pois prima por entendimento e apreensão da realidade, visto que ensinar é especificidade humana e necessita assegurar comprometimento, consciência, disponibilidade para aprender junto. Sobre isso, Freire (1996, p. 102) explicita que:

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim uma escolha entre isso e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (Freire, 1996, p. 102).

Sob esses olhares e reflexões, a Resolução de 2015, como apresenta Pereira (2021), em linhas gerais em que se refere à licenciatura plena, mantém o essencial das diretrizes anteriores sem ênfase para as competências, aumenta a carga horária para a formação em 3.200 horas. Também regulamenta alguns caminhos alternativos para a formação como “cursos de segunda licenciatura” para graduados não licenciados, articula diretrizes para a formação inicial e continuada para os docentes da Educação Básica bem como, apresenta um capítulo para a valorização dos profissionais do magistério enfatizando, desta forma, a necessidade de articulação entre os Instituições de Ensino Superior e a Educação Básica.

Indubitavelmente, Silva (2021) esclarece que “por ter sido elaborada coletivamente, considera-se que esta Resolução foi construída de maneira democrática tendo em vista a formação docente que atendesse as necessidades educacionais do momento” (Silva, 2021, p.6). Assim, para atender a estes propósitos, a formação necessita estar para além dos protocolos para que se garanta espaço efetivo no desenvolvimento constitutivo de cada sujeito em formação. Concomitante as conquistas da Resolução Nº 2/2015, a ela se endossa, segundo Zanon (2022), a importante articulação entre ensino, pesquisa, extensão, considerando essa questão relevante

> princípio pedagógico para a formação docente [...] Art. 3º, § 1º: o entendimento sobre educação como os processos formativos que acontecem na vida familiar, nas instituições de ensino por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e nas relações criativas entre a natureza e a própria cultura (Zanon, 2022, p. 124).

Desta forma, em conformidade para tal comprometimento legal, a Resolução Nº 2/2015, como núcleo fundamental para a formação inicial apresenta em seu Art.12,

> [...] inciso III, que se faz importante considerar núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: [...] b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; [...] (Brasil, 2015).

Nesse sentido, entende-se que, mesmo sem a legalidade da extensão, para os cursos de graduações e em particular para o Curso de Pedagogia, que somente

acontece sob a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, é notório que a extensão faça parte desse núcleo de estudos integradores que compõe a formação inicial, pois na atual conjuntura educacional para a formação de nível superior, a extensão se torna meio importantíssimo para o desenvolvimento do sujeito que no exercício de sua profissão, exercerá suas práticas pedagógicas em distintos espaços educacionais.

Sobre isso, Zanon (2022) salienta que se tem a Resolução nº 2/2015 como expressão de mais genuína organicidade para o processo formativo institucional e como resultante de construção coletiva*,*

> pois normas e regras propostas na Resolução No 2/2015 resultam de consensos, de argumentações, de entendimentos mútuos entre os diferentes atores. Esse aspecto denota que não houve prevalência de uma visão unilateral das comissões instituídas para o estudo e a redação do texto. Aproxima-se, portanto, da realidade, das expectativas, dos objetivos da sociedade, articulando-se à linguagem que é de interesse público (Zanon, 2022, p. 126).

Para tantas expectativas, estipulou-se prazo de dois anos após a publicação da Resolução N 2/2015 para que as IES implementassem as novas diretrizes para a formação de professores com data prevista para 1º de julho de 2017. Para esclarecer este fato, Pereira (2021) elucida que em “9 de maio de 2017 o MEC solicita ao CNE a alteração do prazo [...] após o golpe parlamentar, jurídico, mediático e sexista em agosto de 2016, o MEC alterou completamente a sua composição e sua orientação política” (Pereira, 2021, p.61).

Assim, em 4 de junho de 2018 já em nova esfera política, o MEC solicita mais uma prorrogação para que sejam implantadas as novas diretrizes que vinculam os currículos dos cursos de formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em detrimento das diretrizes de 2015.

Mesmo com protestos de entidades educacionais, realizados pela “Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) contrárias a nova dilatação do prazo [...] “em dezembro de 2018 o MEC Publica o documento com a Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (Pereira, 2021, p. 62).

Para esta designação, encontra-se novamente em Pereira (2021) a padronização curricular para a formação de professores no Brasil e que a Base asseguraria três pilares: *o conhecimento, a prática e o engajamento.*

> No eixo conhecimento, o professor **deverá dominar** os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimentos sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e estrutura dos sistemas educacionais. Já no eixo da prática, o professor **deve planejar** as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagens, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetivos do conhecimento, **competências e habilidades** previstas no currículo. No terceiro e último eixo está o engajamento. **É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional,** com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade e toda a comunidade escolar (Pereira, 2021, p. 63).

Sendo assim, entende-se que sobre o professor recaem todas as condições para que a educação institucionalizada aconteça como seu dever inclusive para seu desenvolvimento profissional, ficando no abandono quaisquer direito anteriormente conquistado.

Sem dúvida, percebe-se por esta ótica, o retorno ao discurso apresentado na Resolução n. 1, de 2002, cuja competência orientava a formação dos professores. Outrossim, percebe-se fortemente marcada a linguagem economicista em sua versão preliminar quando se apresenta o documento em 14 de dezembro de 2018 que se intitula “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” dividido em três segmentos: “I – Estado da arte da formação de Professores, II – Visão sistêmica da formação, III – matriz de competências profissionais” (Brasil, 2018). E Pereira (2021) reitera citando (Brasil, 2018, p. 8,9) explicando que

> de acordo com este documento, o objetivo da proposta é propiciar estudos e debates que oriente as diferentes formas de habilitação para a docência nas etapas e modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio [...] e objetiva o efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática, o engajamento de profissionais, sustendo a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério [...] (Pereira, 2021, p. 64).

Sendo assim, se faz mister entender que o Parecer CNE/CP Nº 22/2019 que analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação, aconteceu sem discussão com a sociedade organizada das entidades nacionais da área da Educação como: ANPED, ANFOPE, CNTE, FORUMDIR entre outros. Em 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP Nº 2 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação revogando a não implantada e assumida oficialmente, a Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015.

Sob este contexto, pode-se entender, que as licenciaturas de maneira frágil, convertem-se em cursos preparatórios e condicionados a promover a BNCC e que a BNC-Formação salienta a padronização das matrizes dos cursos de licenciatura no país, bem como o controle sobre os currículos a serem propostos. Segundo Pereira (2021), esse discurso "[...] representa, infelizmente, o retorno da adoção de mecanismos que garantam a uniformização das propostas curriculares dos cursos de formação docente no Brasil e o rígido controle sobre elas (Pereira, 2021, p. 68).

Em conformidade com essa ideia, também Hobold e Simionato (2021, p. 74) dizem que

> [...] os proponentes das reformas na formação de professores objetivam direcionar o modo de ser e de fazer docente, redefinindo currículos, estabelecendo competências gerais docentes que se configuram como *standarts,* resgatando a ideia de currículo como uma "grade" que impulsiona uma formação formatada. (Hobold e Simionato, 2021, p. 74).

Sob este olhar, é emergente entender que a natureza da docência não é material, visto que o que se produz na educação não se separa de seu producente, pois a subjetividade está entranhada na formação o que se codifica pela identidade cultural e histórica. Para tanto, não cabe, na proposta educacional contemporânea, definição para esta formação ancorada em competências e habilidades, como tal documento explicita.

Ademais, as normatizações para a formação de professores propostas na Resolução CNE/CP nº 02/ 2019, consideram padronização na formação inicial na qual a subjetividade do sujeito em formação é ocultada na intenção das governanças em

ideário de um trabalhador à mercê do capital. Segundo Hobold e Simionato (2021, p.77):

> A Resolução CNE/CP nº 02/2019 não é uma normativa isolada, mas faz parte de um conjunto de legislações de cunho reformista que invertem a lógica, fabricando determinada identidade docente, definindo como os professores devem agir, quais são os problemas práticos que devem resolver, que metodologias devem utilizar e quais conteúdos devem ser trabalhados com os alunos da educação básica, dentro do modelo gerencial que subjaz ao pacote reformista em curso (Hobold e Simionato, 2021, p. 77).

Isto é, esta condição traz o retorno ao tecnicismo, a valorização às competências e a nítida condição da tendência neoliberal de lógica homogeneizante, que desconsidera a diversidade e a pluralidade contextual para a formação e suas complexidades. A aprendizagem que relaciona a imagem do futuro professor, a um sujeito-trabalhador que se adapta a mercado e que não detém conhecimento, apenas informações de sobrevivência formal. Segundo as autoras

> Se, nas concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam a BNC-Formação [...], o professor não é um intelectual produtor de conhecimento, então passa a ser um instrumento de aplicação de conhecimentos, com o agravante do empobrecimento teórico e uma centralidade em uma concepção de prática pedagógica orientada para resultados [...] (Hobold e Simionato, 2021, p. 80).

Corroborando com as ideias de Hobold e Simionato (2021), Zanon (2022) argumenta que a Resolução nº 2/2019 apresenta em seus anais, ideário de formação que atende a interesses de atual governança em detrimento de uma educação consciente e crítica. Afirma ainda que a atual proposta para a formação é "[...] uma proposta curricular disciplinarizada, com conteúdo previamente estabelecidos, com vistas a manter a reprodução da consciência ingênua que atende aos interesses dos grupos dominantes (Zanon, 2022, p. 127).

Por certo, mais uma vez em contradição à educação emancipadora que traz em seu bojo a senda da consciência, autonomia e responsabilidade como meios geradores para uma Educação de valores e em valores, instala-se condicionantes educacionais para mais um tempo de lutas. E porque não dizer de grandes utopias pelas quais seus participantes precisam perceber a realidade, suas problemáticas em

que existem e subsistem, para que munidos de esperança, não de espera, possam paulatinamente e novamente, transformar a realidade.

Para Freire (2000, p. 44),

> É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. É por isso que, ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação, tida como expressão da mente moderna [...] do que está aí porque o que está aí é o que deve ser (Freire, 2000, p.44).

Questiona-se de outro modo: como ensinar bem, frente a tantos desafios? Como não desistir em meio a tantas tensões e discursos que impõe passividade frente ao mundo vivido? Se apoiados em sutis manifestações, talvez consiga-se perceber um vislumbrar de horizontes esperançosos e com caminhos não delimitados, mas sinalizados como oportunidades para uma Educação que teima existir frente à tantas intempéries: a extensão, como espaço de oportunidades para uma educação emancipadora, mesmo em tempos de tensões.

Segundo Zanon (2022), a Resolução nº 2/2019 faz menções sobre a articulação entre teoria e prática no que tange a formação de professores na articulação ensino, pesquisa e extensão, mesmo tendo como fator preponderante as competências e habilidades. No § 2º do Art. 23, na avaliação das competências dos futuros professores, a extensão universitária pode compor o processo avaliativo (Zanon, 2022, p.126). Mesmo com destaque a competência para a formação docente, onde se retoma a o ideário da habilidade e técnica para compor o que preconiza a BNCC sem participação dos diferentes atores como componentes do processo educacional, a referida resolução faz menção, mesmo que sutil, de que o licenciado tem direito ao protagonismo, a interação entre teoria e prática como se estabelece no Art. 7º e respectivos incisos.

> Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica: I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes

> aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório[...] II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, [...] IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, [...] V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, [...] (Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020).

Nesse sentido, apropriando-se das lacunas deixadas na lei, entende-se que a extensão sob a condição da lei sobre a curricularização da extensão comtemplada em 2018, contribua para a reflexão e composição curricular para uma formação acadêmica mais participativa e inteirada da realidade que a compõe, crie abertura na padronização que se apresenta, pois segundo Zanon (2022) “na Resolução nº 2/2019, o documento reflete o posicionamento de atores sociais que perpetuam a concepção de currículo tradicional, mas que pode divergir das compreensões assumidas por aqueles que estão na universidade” (Zanon, 2022, p.127).

Para esse entendimento, para que se possa avançar para além das amarras que há a mais de um século nos aprisiona, Bondía (2002) chama a atenção para se perceba a educação que existe e suas relações, que por vezes ampliam o entendimento sobre a formação acadêmica, por vezes aprisionam toda e qualquer possibilidade de transformação.

> Costuma-se pensar educação do ponto de vista da relação entre ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “ reflexão crítica”, “reflexão sobre a prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. Se a primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política (Bondía, 2002, p. 20).

Segundo Jorge Larrosa Bondía (2002) para que se possa refletir sobre questões conhecidas no campo pedagógico, é de fundamental importância para os sujeitos que compõem a educação, entender o que está posto nas palavras que compõem os espaços educacionais, pois elas conferem sentido ao que acontece e concomitante ao que se expressa nos sujeitos que deles pertencem e como agem em relação ao que está dito.

Significar o que se faz em educação pelas palavras é muito mais do que se obter terminologia. Em suma, é criar condições para que a ação, a atitude, o que passa ou atravessa cada sujeito, o que acontece ou sucede, o que toca se apresente como possibilidade e experiência e não apenas como informação sobre determinada situação. Atualmente, vive-se em tempos em que se é assolado pela informação, porém isso não confirma conhecimento ou aprendizagem. Como afirma Bondía (2002) “Como se conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (Bondía, 2002, p.22).

Por conseguinte, percebe-se que os sujeitos academicamente institucionalizados demonstram informação sobre seus processos de aprendizagem e conhecimento e quando opinam sobre eles, partem de conceitos pessoais e não experenciais e isso se torna imperativo em detrimento de uma opinião crítica, impossibilitando a ação reflexiva. Bondía (2002, p. 22) chama a atenção para que:

> [...] quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer história [...], não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública (Bondía, 2002, p.22).

Assim, entende-se que uma educação institucionalizada, com faces para contexto educacional em perspectiva política e crítica, consegue refletir sobre suas práticas pedagógicas a formação não de sujeitos fabricados, mas sujeitos preparados para existirem e subsistirem em seus contextos. Sendo assim, tem-se uma aprendizagem significativa e de fato a opinião que se possa fazer sobre algo será profícua e não massiva.

Os tempos vividos dentro de espaços acadêmicos são cada vez mais longos, com matrizes cada vez mais encasteladas e sem vantagens ou oportunidades vivenciais e experienciais. Isto é, o tempo educacional cada vez mais se apresenta

como instantâneo, pontual e consequentemente fragmentado, como se apresenta o mundo na atualidade impondo conectividade em detrimento da memória que compõe a subjetividade de cada um. Assim, o estímulo da vivência pontual na superficialidade do conhecimento não deixa vestígios no sujeito ávido de novidades, eternamente insatisfeito em constante busca e no não encontro de suas reais capacidades e potencialidades.

Por consequência, a falta de uma educação pautada em reais experiências impossibilita a reflexão sobre a ação de cada sujeito. Isto é: a educação acontece sob a ótica do funcionamento generalizado da informação que é disponibilizada para a formação acadêmica, por meio de currículos que aceleram o processo de aprendizagem tornando o real conhecimento frágil e atrelando as experiências ao automatismo das situações institucionais. Segundo reflexões de Bondía (2002, p.24),

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

Nesse sentido, pode-se entender que os sujeitos que passam pela educação acadêmica urgem serem formados de experiências que passam por dentro, de experiências apreendidas e não de meras informações fragilizadas e dicotomizadas de suas realidades. Dessa forma, almeja-se que estas experiências afetem de algum modo, que deixem marcas, que produzam efeitos, que sejam pontos de partidas e de chegadas para estes sujeitos das experiências as quais são incondicionalmente expostos pela condição que tudo lhe passa. Nesta perspectiva, portanto, entende-se, neste estudo, que “a experiência é a passagem da existência [...] de forma singular, finita, imanente, contingente” (Bondía, 2002, p.25).

Com o intuito de dizer sobre uma educação efetiva, pode-se referir que a educação que forma para além das matrizes curriculares, forma um sujeito erudito, político, autônomo e crítico de seu tempo e do tempo vivido por todos. Uma educação que não tem a pretensão de definir um sujeito para que seja enclausurado em seus

acertos ou erros, mas que acredita que um sujeito transformado por suas experiências, possa ler-se como capaz de transformações pessoais e coletivas para muito além de conjecturas científicas e tecnológicas que estão fora de cada sujeito.

A experiência não é algo previsível que se possa atribuir sentido, mas a forma como o mundo se apresenta em sentidos outros e como pode-se entender as reais verdades de como são as coisas e assim verdadeiramente dominá-las.

3.3 O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA IES PESQUISADA

A instituição de ensino superior que acolhe o curso de Licenciatura em Pedagogia foi criada e credenciada por meio da Portaria Ministerial nº 3875, de 26 de dezembro de 2002, publicada no Diário Oficial da União em 27 de março de 2002. inicialmente, o curso foi autorizado a funcionar como Curso Normal Superior, com habilitações em Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Licenciatura para a Educação Infantil. No entanto, em 2007, devido à necessidade de adaptação às novas exigências legais e às mudanças no cenário educacional brasileiro, os Cursos Normais Superiores dessa instituição foram transformados em Licenciatura em Pedagogia, conforme estabelecido na Portaria nº 523, de 11 de junho de 2007, publicado no DOU em 14 de junho de 2007.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia foi desenvolvido com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com o objetivo de formar profissionais com uma visão crítica, ética e humana. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Pedagogia foi modificado de forma colaborativa, envolvendo a progressão do curso de Pedagogia, a cooperação pedagógica da instituição de ensino e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. O PPC tem como específica alinhar o curso com a legislação vigente, identificar as demandas do contexto social em que o curso está inserido e flexibilizar a estrutura curricular para adequar ao perfil do egresso desejado. Além disso, o PPC ajuda no planejamento e na promoção de atividades que atendem às necessidades do mercado de trabalho, da cultura e da sociedade em geral.

Nesse sentido, o arranjo didático-pedagógico proposto inclui a organização do ensino, os recursos humanos, tecnológicos, bibliográficos e a infraestrutura física, bem como ações práticas que estão integradas para promover o ensino, a pesquisa e

a extensão. Essas ações se refletem nas unidades curriculares e projetos do curso, com o objetivo de oferecer uma formação sólida e comprometida para os acadêmicos.

A missão institucional da IES pesquisada, de acordo com o seu PPC de 2023, é “Melhorar a condição de vida das pessoas e da sociedade promovendo o ensino e a formação profissional com ética e qualidade” (PPC, 2023, p.15). Profissionais formados em Pedagogia desempenham um papel fundamental na melhoria do sistema educacional, pois podem influenciar políticas educacionais, desenvolver currículos e programas educacionais, promover a pesquisa e a inovação no campo da educação. Essa contribuição amplia o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, aprimorando as práticas educacionais, buscando continuamente melhores métodos de ensino, colaborando com outros profissionais para promover a qualidade da educação e, consequentemente, melhorar a sociedade, além de conscientizar sobre a importância da educação na sociedade.

Além disso, os cursos de Licenciatura em Pedagogia destacam-se pela formação de professores, preparando os futuros educadores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse curso oferece uma base teórica e prática sólida, incorporando experiências de extensão e pesquisa, permitindo que os profissionais desenvolvam competências específicas para lidar com crianças em suas fases iniciais de aprendizagem. Assim, o curso de licenciatura desta IES traz em seu PPC (2023) o objetivo de

> Formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, e na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Deste modo, formar profissionais qualificados, autônomos, historiadores de si mesmos e de sua comunidade, através de um ensino superior de qualidade, em que o aluno é sujeito ativo do processo ensino/aprendizagem e que contribui para o desenvolvimento socioeconômico-cultural da região litorânea do Paraná (PPC, 2023, p.36).

O curso de Licenciatura em Pedagogia desta instituição de ensino desempenha um papel crucial no campo da educação, contribuindo para a formação de profissionais que atuam em diversos contextos educacionais na região do litoral paranaense. Com esse objetivo em mente, a proposta do curso busca constantemente autoavaliar, avaliar o contexto em que está inserido e as necessidades desse contexto

e do público estudante, tornando-se um instrumento atento às transformações. Essa abordagem orienta a renovação contínua do curso e da instituição de ensino.

O currículo do curso abrange os conteúdos essenciais preconizados pela legislação educacional, promovendo uma formação interdisciplinar que enfoca o ensino democrático e participativo, com foco nos alunos. Isso não apenas fornece aos estudantes o conhecimento na área da docência, mas também os capacita a compreender a complexa realidade social em que vivem por meio de práticas de estudos independentes, abordagens transversais, disciplinas específicas e interdisciplinares. O curso também inclui projetos e ações de empreendimentos, monitoramentos, iniciação científica, extensão, estudos de casos locais, visitas técnicas e atividades em projetos interinstitucionais, estabelecendo parcerias com outras instituições de ensino e empresas públicas e privadas da região. Tudo isso ocorre sob a supervisão de docentes do curso.

Como resultado dessa abordagem educacional abrangente, o egresso deste curso está preparado para atuar na docência em diferentes etapas da Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, Ensino Médio e as modalidades de educação, como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola.

Além da docência, os licenciados em Pedagogia estão aptos a desempenhar funções na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos, como o meio empresarial e hospitalar.

Conforme a Resolução CEN/CP nº 2/2019, que atualiza em relação às competências profissionais e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seu Título I – Pedagogia - Análise das Questões, segundo o Art. 11, incisos II, III e em seu Título VI – As habilidades previstas, prevendo no

> Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº2 – 2019).

Assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia se destaca por sua abordagem holística, que não apenas prepara os futuros pedagogos para a sala de aula, mas também os capacita a serem agentes de mudança em diversos contextos educacionais e em campos profissionais diversos.

3.4 MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

O curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo proporcionar aos estudantes uma formação completa e sólida. A instituição de ensino superior (IES) acredita que essa formação deve se concentrar na aquisição de competências e habilidades que permitam aos estudantes atuarem em uma variedade de campos profissionais relacionados à pedagogia. Dentro dessa perspectiva formativa, os estudantes devem ser capazes de se preparar para lidar com situações-problema em seu cotidiano, sejam elas de natureza teórica ou prática, acadêmica ou profissional. Para atingir esse objetivo, a organização curricular segue uma sequência de componentes curriculares que preparam os alunos para a atuação profissional em diversas áreas da docência, seja em ambientes de trabalho públicos ou privados. A organização e administração dos conteúdos visa promover a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, proporcionando aos profissionais aptos a desempenhar um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem e permitindo uma formação alinhada com o perfil profissional do licenciado em Pedagogia.

O curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia é desenvolvido ao longo de oito semestres, com um total de 2.800 horas/aula de atividades formativas, 400 horas/relógio de estágio supervisionado, 400 horas/relógio de práticas pedagógicas e 200 horas/relógio de atividades complementar. A carga horária total para a conclusão do curso é de 3.266 horas/relógio, e as aulas são ministradas de forma presencial no turno noturno, de segunda a sexta-feira, podendo haver aulas aos sábados nos turnos matutino, vespertino ou noturno.

Além disso, é importante destacar que todos os cursos de licenciatura destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem seguir diretrizes específicas. A carga horária mínima é de 3.200 horas, e os cursos devem contemplar o desenvolvimento das competências profissionais previstas na Base Nacional Comum da Formação de Professores, conforme definido na Resolução

CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, e no Artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 01/2006.

Em resumo, o curso de Licenciatura em Pedagogia busca fornecer uma formação abrangente e robusta aos estudantes, preparando-os para atuar como profissionais desenvolvidos em diversos campos da educação e respeitando as diretrizes regulatórias aplicáveis à formação de professores, como se demostra para:
Quadro 02- Identificação do Curso de Pedagogia;
Quadro 03 - Representação do perfil de formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia;
Figura 01- Demonstração da integração entre os períodos e a formação**;**
Quadro 04 **-** Matriz curricular do curso de Pedagogia.

Quadro 02 – Quadro sobre a identificação do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Denominação	Pedagogia
Nível	Graduação
Habilitação/ Titulação	Licenciatura
Titulação conferida	Licenciado em Pedagogia
Titulação conferida	Semestral
Titulação conferida	8 semestres
Carga Horária Total	3.266 horas/relógio
Turno/Período	Noturno
Integralização Mínima	8 semestres[20]
Integralização Máxima	16 semestres
Formas Ingresso	Processos seletivos, Re-opção de curso, transferências
Vagas Anuais	100[21]
Situação legal	Autorização através da Portaria de n° 523 de 11/06/2007
Início das Atividades	15/08/2007

Fonte: ICAPES 2021.

[20] Parcialidades a cada 800 h, ou 1 ano.
[21] O curso foi autorizado com 300 vagas anuais, por adequação de demanda em 2018, houve a redução de vagas, passando então a ser ofertado 150 vagas anuais, redução autorizada através da Port. Nº 08/2018 de 23/04/2018.

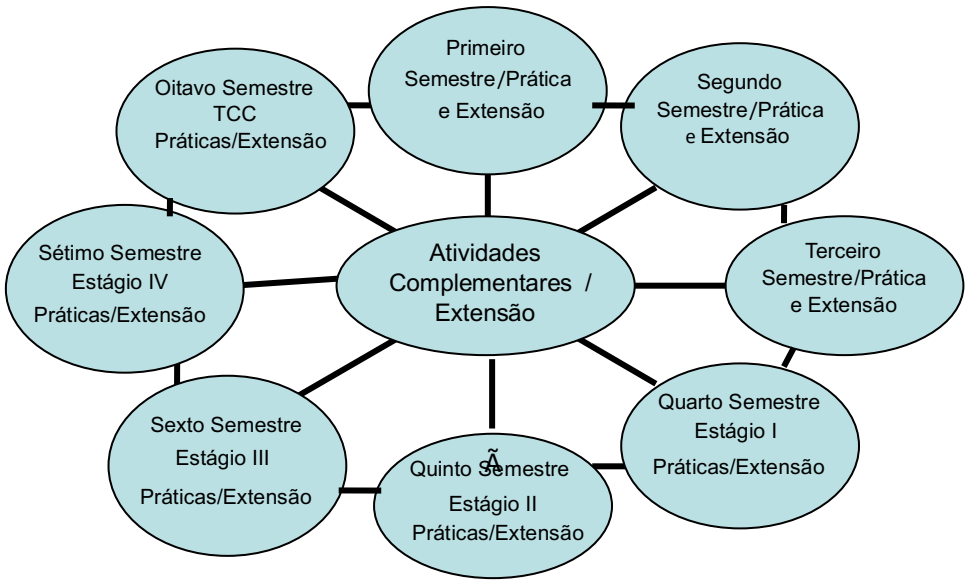
Quadro 03 – Quadro sobre a representação do perfil de formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Psicologia da educação	Políticas públicas e legislação na educação	Identidade e Diversidade, e Direitos Humanos	Libras – Língua Brasileira de Sinais	Educação Especial e Inclusiva	Metodologia e Práticas Geografia e História	Educação no Campo e Indígena	Eco Pedagogia e Sustentabilidade
Linguagem e Gramática	Didática e ética profissional	Currículos, BNCC, Programas e projetos pedagógicos	Avaliação da aprendizagem escolar	Organização do Trabalho Pedagógico	Educação de jovens, adultos e idosos	Metodologia da Matemática	Gestão de projetos em espaços escolares e não-escolares
Práticas recreativas e lúdicas	Psicologia e aprendizagem	Alfabetização e letramento	Literatura Infanto-Juvenil	Met. E Prática no Ensino da Arte	Metodologia e Prática do Ensino de Ciências	Psicopedagogia	Empre-endedorismo
Aspectos Antropológicos e sociológicos da educação	Educação das relações étnicos raciais	Fundamentos Ed. Básica e suas práticas	Comunicação e Produção de texto	Metodologia e Prática da Língua Portuguesa	Escola Mediação: Família, trabalho, lazer e saúde	ECA e Direitos Educacionais da Adolescentes e Jovens	Pedagogia Social
História da educação	Fundamentos da Ed. Infantil e práticas	Matemática e Estatística na Educação	Educação e Novas Tecnologias	Estágio supervisionado II – Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Gestão Financeira e Trabalho Pedagógico	Estágio supervisionado IV – Formação de Docentes	Relatos e experiências de estágios - TCC
Atividades e práticas educacionais de extensão I	Metodologia da pesquisa em educação	Atividades e práticas educacionais de extensão III	Estágio supervisionado I – Educação Infantil	Atividades e práticas educacionais de extensão V	Estágio supervisionado III – Ed. Especial/EJA	Atividades e práticas educacionais de extensão VII	Atividades e práticas educacionais de extensão VIII
	Atividades e práticas educacionais de extensão II		Atividades e práticas educacionais de extensão IV		Atividades e práticas educacionais de extensão VI		Disciplina Optativa

Grupo I – Disciplinas Base Comum | Grupo II – Disciplinas Base Específica | Grupo III – Disciplinas de Práticas. Estágios Curriculares Supervisionados

Fonte: PPC (2023, p.60).

Figura 01 – Demonstração da integração entre os períodos e a formação.



Fonte: PPC (2023, p.61).

Quadro 04 – Quadro sobre a Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Semestre	Código	Disciplinas	CH	Práticas	Estágio	A.C.	Total
1	1	Psicologia da Educação	80				80
	2	Linguagem e Gramática	80				80
	3	Práticas Recreativas e Lúdicas	60	20			80
	4	Aspectos Antropológicos e sociol. da Educação	40				40
	5	História da Educação	80				80
	6	Atividades Práticas Educacionais de Extensão I	40				40
		Subtotal	**380**				**400**
2	7	Políticas Públicas e Legislação na Educação	40				40
	8	Didática e Ética profissional	80				80
	9	Psicologia e Aprendizagem	80				80
	10	Educação das Relações Étnicos Raciais	30	10			40
	11	Fundamentos da Ed Infantil e práticas	50	30			80
	12	Metodologia da Pesquisa em Educação	40				40
	13	Atividades Práticas Educacionais de Extensão I	40				40
		Subtotal	**360**				**400**
3	14	Identidade e Diversidade e Direitos Humanos	80				80
	15	Currículos, BNCC, Programas e projetos Pedagógicos	80				80
	16	Alfabetização e Letramento	50	30			80
	17	Fundamentos Ed. Básica e suas Práticas	50	30			80
	18	Matemática e Estatística na Educação	40				40
	19	Atividades e Práticas de Extensão III	40				40
		Subtotal	**340**				**400**
4	20	Libras – Língua Brasileira de Sinais	70	10			80
	21	Avaliação da Aprendizagem Escolar	80				80

	22	Literatura Infanto- Juvenil	60	20			80
	23	Educação e Novas Tecnologias	70	10			80
	24	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil	40		100		100
	25	Atividades e Práticas de Extensão IV	40				40
		Subtotal	**360**		**100**	**400**	
5	26	Educação Especial e Inclusiva	60	20			80
	27	Organização do Trabalho Pedagógico	70	10			80
	28	Met. e Prática no Ensino da Arte	50	30			80
	29	Metodologia e Prática da Língua Portuguesa	50	30			80
	30	Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	40		100		100
	31	Atividades e Práticas de Extensão V	40				40
		Subtotal	**310**				400
6	32	Metodologia e práticas Geografia e História	50	30			80
	33	Educação de Jovens, Adultos e Idosos	30	10			40
	34	Metodologia e Prática do Ensino de Ciências	50	30			80
	35	Escola Mediação: Família, trabalho, lazer e saúde	30	10			40
	36	Gestão Financeira e Trabalho Pedagógico	70	10			80
	37	Estágio Supervisionado. III – Ed. Especial/ EJA	40		100		100
	38	Atividades e Práticas de Extensão VI	40				40
			310		**100**		**400**
7	39	Educação no Campo e Indígena	80				80
	40	Metodologia da Matemática	50	30			80
	41	Psicopedagogia	80				80
	42	Eca e Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens	80				80
	43	Estágio Supervisionado IV – Formação Docentes	40		100		100

	44	Atividades e Práticas de Extensão VII	40				40
		Subtotal	**370**		**100**		**400**
8	45	Eco pedagogia e Sustentabilidade	80				80
	46	Gestão de projetos em espaços escolares e não escolares	70	10			80
	47	Empreendedorismo	80				80
	48	Pedagogia Social	60	20			80
	49	Relatos Experiências Estágios - TCC	40				40
	50	Atividades e Práticas de Extensão VIII	40				40
		I	**370**		**00**		**400**
		Subtotal	**2.800**	**400**	**400**		**3.266 h/r**

Resumo:

ATIVIDADES FORMATIVAS	**2.800 h/a**
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	**400 h/r**
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	**400h/r**
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	**200 h/r**
TOTAL GERAL	**3.266 h/r**
TOTAL GERAL	**3.800 h/a**

Fonte: PPC (2023, p.61,62,63,64).

Sob essa apresentação da matriz curricular, entende-se espaço formal para a curricularização da extensão, conforme se apresenta no PPC da instituição, quando confere condição legal para o entendimento na relevância sobre extensão, afirmando tal que feito deverá acontecer sob

> Programas e projetos com a participação ativa do estudante, podendo ter no máximo 20% (vinte por cento) da carga horária total das atividades de extensão e até 30% (trinta por cento) da carga horaria total de atividades ofertadas de forma remota síncrona ou assíncrona e RESOLUÇÃO Nº 03/2022– CEPE/ISEPE Aprova o Regulamento da Curricularização da Extensão. Na Matriz Curricular desde o 1º Período até o 8º Período, consta a disciplina de Atividades Práticas de Extensão I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, as quais o discente e o docente responsável pela disciplina desenvolve projetos de Extensão. (PPC, 2022, p. 88)

E assim, para que tal processo aconteça, estabelece-se no início do curso em seus três primeiros semestres que correspondem aos: I, II e III períodos à

sensibilização dos estudantes e o entendimento sobre a importância da extensão em sentido conceitual, teórico e experiencial que visa o conhecer e o conhecer-se.

Sequencialmente, no desenvolvimento que corresponde aos: IV, V, VI, VII e VIII discente e docente responsável pela disciplina desenvolvem ações extensionistas. que viabilizem a participação ativa na comunidade do entorno e arredores na intenção do compreender e comprometer-se, que correspondem o contínuo das atividades práticas, importante momento para o entendimento da práxis como nos convoca a entender Freire (2002, p. 107) sobre a “ação-reflexão-ação”, como meio propulsor de efetivas transformações pessoais e sociais.

Desta forma, entende-se que meras formalidades educacionais assistencialistas estão prestes a desaparecer em prol daquilo que realmente efetiva a condição de aprender humano.

Ao se apresentar o Quadro 5, demonstrativo do regulamento da extensão sob o entendimento de eventos descritos no PPC (2022), se tem a intenção, de esclarecer que as ações extensionistas na IES, ocorrem de forma pontual e para o momento ainda não comtemplam as diretrizes para a extensão universitária, que diz da importância de atender aos anseios da comunidade.

Quadro 05 – Quadro sobre os eventos institucionais das ações extensionista.

EVENTO INSTITUCIONAIS
Acolhimento integrador
Semana intercursos
JIFI`s (Jogos e atividades de lazer Integrativos da IES)
Semana Socioambiental
Mutirão de Limpeza da Baia de Guaratuba
Dia da Responsabilidade Social da IES
Mostra de Direitos Humanos
Feira de Profissões
Melhor Idade em Ação
Quintal Cultural
Noites Temáticas – Noite Junina; Halloween , etc.
Coral – ULMI e Comunidade da IES
Balaio de Memórias e Histórias de Guaratuba
Prêmio “Empreendendo seu Próprio Futuro”
Páginas da Liberdade
Práticas Extensionistas NPJ
Práticas Extensionistas Escritório Modelo e Empresa Júnior
Práticas Extensionistas na Brinquedoteca
Yoga
Inglês e Francês Instrumental
Inclusão Digital - Informática Básica – (Word, Excel e PPT)
Arara Solidária (arrecadação de roupas, calçados, doces, brinquedos, cobertores, alimentos e materiais de higiene e limpeza etc.)
Educação de Jovens e Adultos
Organização de Eventos de Extensão

Fonte: PPC (2022, p. 86.87).

Para melhor elucidar o caminho percorrido sobre as ações extensionista, na IES pesquisada, e explicar claramente que para o momento não se apresentam como *projetos ou programas*, mas sim, apenas complementares a matriz curricular do Curso em Licenciatura de Pedagogia, sem características de intervenção contínua na, para e com a comunidade que lhe acolhe, apresenta em disciplinas que vêm ao encontro das necessidades formativas do Pedagogo, numa perspectiva da transversalidade, conforme demonstra o Quadro 6:

Quadro 06 – Quadro sobre as unidades curriculares que representam ações e atividades extensionistas relacionadas a essas temáticas.

CONTEÚDOS	UNIDADES CURRICULARES	AÇÕES E ATIVIDADES EXTENSIONISTAS RELACIONADAS A ESSAS TEMÁTICAS
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais - Libras	I e II Encontro de Intérpretes e Professores de Apoio de Surdos; Feira das Profissões; Apresentação Musical em Libras;

Diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional	Educação das Relações Étnico Raciais; Aspectos Antropológicos e sociológicos da Educação; Identidade e Diversidade e Direitos Humanos;	Dia da Consciência Negra; Poesias e Cultura afro “Mulheres... Culinária Intercursos – Palestras e Exposições e artefatos Indígenas; Outubro Rosa; Novembro Azul; Abuso Infantil; Mostra de Direitos Humanos; Melhor Idade em Ação;
Educação Ambiental	Metodologia e Prática do Ensino de Ciências; Eco Pedagogia e Sustentabilidade;	Semana Sócio ambiental Evento Extensão, Mesa Redonda: tema “ Educação Ambiental nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I” Vivências ambientais Instituto Guajú; Limpeza da Baía; Visita Técnica à Ilha da Pescaria (atividade de antropologia e patrimônio cultural arqueológico;
Direitos Humanos	Aspectos Antropológicos e sociol. Da Educação Educação das Relações Étnico Raciais; Aspectos Antropológicos e sociológicos da Educação; Identidade e Diversidade e Direitos Humanos; Educação de Jovens, adultos e idosos; Eca; Educação Especial Inclusiva.	I, II, III Mostra dos Direitos Humanos; Semana Intercursos com palestras voltadas aos direitos humanos; Palestras orientativas com temáticas de “Violência contra a mulher”; Abuso Infantil “18/05” Atividades com a Universidade Livre da Melhor Idade - ULMI
	Identidade e Diversidade e Direitos Humanos;	Participação UFPR “Tudo sobre mim, nada sem mim” (falar com a Josi)
Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista; Inclusão das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais; Idosos;	Educação de Jovens, adultos e idosos; Educação Especial Inclusiva Direitos da Criança e do Adolescente; Língua Brasileira de Sinais - Libras	Participação na Câmara Municipal do Dia Mundial de “Conscientização do Autismo”; Visita às Entidades com: Apae; Apdavg; Projeto de Intervenção Alfabetizar e Letrar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Projeto de Intervenção – Literatura Infantil nas Escolas. Projeto de Alfabetização na Reciclagem – Pôr do Sol Projeto de Intervenção: “Leitura e Escrita no Processo Aprendizagem EJA”
Educação no Campo e Indígena	Educação no Campo e Indígena;	Semana de Intercursos – Apresentação do Cursos de Lideranças Indígenas; Visita Técnica na Ilha Cotinga.
Direitos Educacionais de Adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas	Identidade e Diversidade e Direitos Humanos; Educação de Jovens, adultos e idosos; Eca; Educação Especial Inclusiva Psicologia da Educação.	Visita Técnica a Câmara Municipal; Atividades de contraturno de crianças com vulnerabilidade social- “Casa Novo Horizonte”; Projeto Páginas da Liberdade (Arrecadação de livros da delegacia municipal) Minicurso ECA/ Justiça Reparativa.

Fonte: PPC (2022, p. 64,65,66).

Sob o entendimento do que regula o entendimento sobre a extensão no PPC da instituição pesquisa, percebe-se que realmente os feitos se ancoram em *eventos isolados e descontínuos*, desprovidos do real entendimento do teor que venha a ser realmente as práticas extensionista. Saviani (1984) afirma sobre o processo do ensino, que somente se ensina aquilo que de fato se conhece. “Eu só posso ensinar aquilo que conheço, aquilo que eu aprendi” (Saviani, 1984, p.46).

Sob esse olhar, pode-se dizer que para que as atividades extensionista se tornem robustas e significativas, contemplando o que a legislação preconiza há de se trilhar muitos caminhos no entendimento deste novo segmento que se anuncia na transformação do espaço acadêmico. Continuar ensinando somente o que se aprendeu, com repetições arcaicas e desatualizadas, sem dúvidas se entregará à sociedade sujeitos desprovidos de reais conhecimentos e encharcados de conhecimentos meramente transmissíveis na esfera do saber humano.

Em Zanon (2022) esta ideia reverbera quando a autora diz elaborando escritos de Rocha (1986) que [...] “na acepção do educador, o sujeito que pensa não o faz sozinho, mas se dá na coparticipação de outros sujeitos sobre o objeto de conhecimento” (Zanon, 2022, p.108).

Para Saviani (1984), a universidade, desta forma, tem compromisso de elevar o conhecimento da sociedade difundindo seu conhecimento como força propulsora para a elevação do nível cultural da comunidade que a cerca e afirma:

> Este é um aspecto importante que incide na função da extensão, uma vez que por vezes notamos que as universidades constituem um gueto na sociedade, quer dizer, que ela fica separada do conjunto da sociedade, ela se volta muito para dentro de si mesma e não contribui para que o nível cultural da sociedade se eleve (Saviani, 1984, p.48).

Sendo assim, pode-se indagar: qual é a real responsabilidade da universidade em si e daqueles que fazem parte deste contexto? Com ressalvas, é possível responder que minimamente devolvendo o que recebe da comunidade que lhe acolhe e sustenta com atitudes e ações, que sejam efetivamente contundentes em sua realidade.

Para tanto, extensão acadêmica e suas ações extensionistas não podem ser entendida como caridade, favor ou assistencialismo, pois o conhecimento não sai

apenas do Ensino Superior para a comunidade, ao inverso também se obtém profícuas condições no avançar sobre o entendimento da realidade que a cerca.

Sob este olhar, para Freire (2013, p. 117) sujeitos não são objetos e desta forma questiona:

> [...] será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é reconhecimento de ser "tratado" como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos históricos-ideológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um "saber cabal", já que pertence a esfera da mera opinião (*doxa),* como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a *razão* das mesmas? (Freire, 2013, p.117).

De acordo com os questionamentos de Freire (2013) e forma enfatizando tal reflexão, Saviani (1984) revela que é na vivência, na experiência, com o contato do cotidiano é que realmente o ensino se torna robusto e significativo.

> [...] é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade. E é também este contato que vai permitir que se elabore o saber que já está presente na comunidade, que já está presente nas massas, de tal modo que ela seja uma força viva que contribua para a elevação geral do nível da vida desta sociedade (Saviani, 1984, p.55).

Dito de outra forma, o que estrutura o entendimento da IES pesquisada, sobre o quadro demonstrativo em que apresenta seus feitos extensionistas, se mostra para uma visão tradicional da extensão, que camufla em atividades bonitas e sensíveis a inaptidão de seus membros, bem como revela a ideia de que a comunidade se basta em participar de eventos pontuais, sendo a mesma incapaz de elaborar suas próprias necessidades a serem problematizadas.

A comunidade necessita, mesmo que ainda sem o total entendimento sobre essa necessidade, *pois está acostumada a ser subjugada em suas carências*, da extensão acadêmica e ações extensionistas como projeto constante, que alavanque o cumprimento e a condição do exercício da cidadania. Algo que se desenvolva permanentemente em prol da comunidade onde a IES está inserida com olhar focado em suas problemáticas mais candentes, em visão totalitária do mundo, sempre em diálogo com esta visão no que tange a reflexão sobre o mundo vivido.

Para Freire (2022, p. 120) isto se esclarece em

> Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa *situação*, sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto (Freire, 2022, p. 120).

Concomitante a esta situação, é possível dizer que a educação está para a sociedade porque nela os sujeitos do Ensino Superior, existem e subsistem. Certamente, para a condição no curso de Pedagogia, especificamente para a formação docente, se faz mister que a curricularização da extensão sobre os ditames atuais e que a extensão acadêmica e as ações extensionistas em si, sejam entendidas de forma plena em suas diretrizes, e não apenas a compreensão de que meros eventos pontuais suprem as necessidades educacionais e sociais. Desta forma, urge a necessidade de que eventos pontuais sejam substituídos por projetos e programas que de fato se entrelacem com as problemáticas locais e que juntas, IES e comunidade, avancem em profícuas ações na transformação da realidade.

Corroborando ao encontro destas reflexões, Maturana (2009, p. 29) relata:

> O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar o corre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado é que essas pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como "sistema educacional" se configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. [...] Como vivemos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivemos como educandos. E educaremos outros com o nosso viver com eles, o mundo que vivermos ao conviver (Maturana, 2009, p. 29).

Partindo dessa compreensão, que a IES, entenda sua real missão no que tange uma educação em valores, para que o ensino como processo, progressivamente se entenda como espaço de convivência e conviver, nessa senda chamada Educação.

3.5 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

> Mas agora, ao ensinar, não como *burocracia da mente,* mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade - razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e a sua criatividade - o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender (Freire, 2001, p. 259).

Segundo Freire (2001), para que se possa ensinar algo se faz necessário que, quem ensina tenha competência para tal feito. Além do mais, o ato de ensinar exige em suas entrelinhas atitude ética de cunho político, no que tange ação sobre o que se apresenta na coletividade e com muita responsabilidade que tal feito exige, pois quem ensina necessita apresentar-se socialmente capacitado para que os processos se tornem duradouros, questão essa que se afirma em análise constante da prática pedagógica[22], sob o entendimento de Freire.

Fortalecendo o pensamento de Freire (2001) e avançando para tal entendimento, Souza (2016) diz que a prática pedagógica não é de quem ensina somente, mas concebida em atitudes coletivas dentro do espaço educacional carregado de intencionalidades, e

> Sendo a prática pedagógica mediada e situada num espaço-tempo-organização educativa, possui a característica de ser coletiva. Ela não se dá isolada; é inter-humana e ocorre na coletividade [...] é trabalho - atuação do homem no mundo para alcançar valores e objetivos a que se propõe e este, elas necessidades que se interpõe, se faz em divisão com outros homens, mediada pela divisão social do trabalho (Souza, 2016, p.24).

Desta forma, percebe-se a importância na intencionalidade que os processos educacionais necessitam demonstrar, para que toda a comunidade educacional que compactua do processo educativo, assim possa nortear as ações educativas[23] na essência de uma unidade colaborativa.

---

[22] “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” Freire (1996, p.21).

[23] [...] “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2022, p.52); “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2022, p. 95).

Dito de outra forma, as mudanças no processo educativo e suas implicações na formação, precedem de entendimento que o professor tem papel fundamental e central nos processos da prática pedagógica. Em Freire (2001, p. 260) se sustenta essa fala quando diz que “há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e, portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também” (Freire, 2001, p. 260). E assim, um *quefazer* alongado por meio de olhares que enxergam a complexidade educacional onde não se dicotomiza o senso comum do saber sistemático, urge buscar a exatidão de ler o mundo institucionalizado.

Por conseguinte, não é possível perceber o que se encontra na formação, se não se buscar a compreensão da escuta dos aprendentes onde se operam suas expressões, pois a leitura e a escuta da palavra é o que propicia a leitura do mundo dos que participam deste espaço formativo.

Para tanto, nos processos de formação de professores urge um olhar atento para mudanças na prática pedagógica e concomitante para as práticas docentes e educativas, porque ambas não podem ser pautadas em espontaneísmos, mesmo que estas se refaçam no espaço de trocas e da dialogicidade da aula. Segundo Romanowski; Saheb e Martins (2020), as transformações nas práticas estão vinculadas a processos complexos de ensinar e aprender e seus desafios e necessitam articular-se com

> [...] concepção de ensino, organização de currículo, processo de avaliação, tecnologias educacionais[...] abrange relação professor, aluno e conhecimento[...] finalidades, métodos [...] qualificação, socialização e subjetivação[...] ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagens ou de experiências de aprendizagem [...] (Romanowski; Saheb; Martins, 2020, p.7).

Assim, o processo educacional de aprendentes e ensinantes é repleto de nuances que se entrelaçam e à medida que se compõe elevam o aprender-ensinar para outro patamar de veracidade onde os desafios cognitivos, socioeducativos implicam numa nova cultura: a da intersubjetividade, interferindo altamente na prática docente e concomitante na prática educativa por meio da interação.

A educação institucionalizada se encontra em um novo tempo e o ensinar-aprender não estão mais desconectados cada qual realizando seu papel. Do mesmo

modo, é possível dizer que o ensino atualmente precisa acontecer na organização e na expressão de ações, onde se ancoram na problemática da realidade estudantil e de seu entorno.

Para que se apresente significativa a ação educacional, se faz urgente apresentar como condição central o protagonismo do estudante e para o professor o compromisso de ser mediador na articulação do autoconhecimento, com vistas para a ação-reflexão-ação coletiva, das experiências e da subjetividade dos participantes.

Dessa forma, Romanowski; Saheb e Martins (2020, p. 8), afirmam que:

> Desse modo a consciência da aprendizagem resulta no amálgama contendo a experiência e a cognição; é a aprendizagem do conhecimento transformado que transforma o sujeito[...] o conhecimento se articula nos diferentes campos, na perspectiva do conhecimento total, compreendendo o conhecimento como constituído de tema que se enredam em redes. Isso pode tornar o entre as formas de conhecer e de produzir conhecimento mais constante.

Sob o mesmo ponto de vista, pode-se dizer que conhecimento científico e o conhecimento sensível não se separam, porque tudo representa o sujeito em sua realidade, sendo esta individual ou coletivamente. Desta forma, o presente se faz porque se estrutura e está alinhado ao passado, possibilitando condições para que a transformação educacional ocorra rompendo com os grilhões da educação sistematizada. Corroborando com tais ideias, Morin (2010, p. 12) afirma que:

> De fato, sempre existe um jogo retroativo entre presente e passado, no qual não somente o passado contribui para o conhecimento do presente, o que é evidente, mas igualmente no qual as experiências do presente contribuem para o conhecimento do passado e, por meio disso, transformam-no.
>
> **concepção complexa**
>
> passado ⇆ presente ⇆ futuro
> (conhecido) (conhecido) (conhecível)
>
> (Morin, 2010, p.14).

Sob este olhar, inúmeras probabilidades para que o conhecimento seja efetivo e significativo perpassam pelas práticas pedagógicas, docentes e educativas,

sinalizando novos rumos educacionais e colocando os professores como mediadores de todo o processo formativo.

Dessa maneira, para que a formação de professores seja uma educação de valor e que colabore para o desenvolvimento pessoal e coletivo, requer entender que a instituição que oferta tal formação, está inserida num espaço-tempo-organização (Souza, 2016).

Por conseguinte, entende-se que a educação é integrante de uma sociedade entrelaçada em diversas redes que compõem seu desenvolvimento sob conjunturas e estruturas que determinam seu desenvolvimento interior e para além de seu espaço.

Como resultado desse pensamento, Souza (2016, p. 52) afirma que a prática pedagógica

> [...] não existe isolada da prática social e do mundo, dos sujeitos e do lugar que ocupam no mundo, individual e coletivamente. Ela é uma dimensão da prática social mais ampla, dimensão voltada a processos formativos pedagógicos e políticos-culturais (Souza, 2016, p.52).

Sem dúvida, vive-se em uma sociedade onde os eventos sociais e educacionais estão desconectados. Por certo, devido a conjuntura que por hora se estabelece e causa em suas entrelinhas competitividade, individualismo e injustiças, entre tantos outros sentimentos.

Sendo assim, nesta ambiência organizativa é que se encontra a formação de professores e atrelada a ela a docência. Entender esta condição se torna imprescindível para imprimir superação em nossas práticas. Conflitos e grandes tensões ocasionados pelos determinantes externos e porque não dizer também internos fazem parte do cotidiano educacional, como salienta Souza (2016) quando explica a influência e poder na modificabilidade dos espaços sob tais condições. Sobre isso, o autor entende que:

> Determinante é aquele elemento ou propriedade que tem o poder de influenciar, modificar e/ou direcionar uma prática, mesmo que ela seja pensada de forma crítica, portanto como práxis, como unidade teoria-prática (Souza, 2016, p.52).

Ou seja, a formação de professores vive constantemente sob tensões, embates e debates, pois se vive dentro do Brasil condições inóspitas para a educação formal

e, por conseguinte, essa condição afeta fortemente o desenvolvimento educacional estruturado em suas relações, impondo muitas dúvidas para tal formação.

Sob essa condição, se faz necessário refletir sobre alguns aspectos: Quais as bases educacionais e curriculares se mostram mais acordantes para tais desafios educacionais atualmente? Quais perspectivas político-filosóficas determinariam uma educação profícua? Sob quais relações e visões de futuro e conhecimento deve ser tratada na formação de professores?

Para estes e muitos outros questionamentos, Gatti (2017) relata que há um cenário contraditório quando se fala em educação. As rupturas epistemológicas aparecem ora balizadas pelas relações e representações de movimentos, ora se apresentam balizadas pela exclusão, indeterminação, instabilidade e descontinuidades ao que tange uma educação plural e esclarece que

> Novas perspectivas do humano-social enfocam as diferenciações, construindo-se conhecimentos e saberes que destacam as heterogeneidades culturais, e não as unicidades e homogeneidades, estas consideradas como fatores de obscurecimento quanto à compreensão da condição humana, seja ela social, educacional ou cultural (Gatti, 2017, p.724).

Logo, tais perspectivas são expressões da diversidade que, na mais singular mostragem, dizem de sua conservação e questionam a padronização e a exclusão. Dito de outro modo, o que ainda se encontra no universo educacional, mais especificamente para a formação de professores, são intenções educacionais ancoradas em séculos anteriores que trazem informações repetidas e cristalizadas.

Nesse sentido, questionamentos surgem e tais dúvidas impulsionam novos fazeres para dentro das práticas pedagógicas. Na atual conjuntura, para a formação de professores, principalmente nas licenciaturas, uma questão surge fortemente sobre o pensar na importância desta formação ancorada na interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, contrapondo-se aos espaços formativos onde predominam o olhar homogêneo e fragmentado.

Um novo olhar urge para a condição educacional. Ou seja, a construção de uma nova consciência para as ações formativas no campo da docência que sejam mais críticas, plurais, desafiantes, conflitantes para que empurrem o fazer pedagógico para a direção que traga essência para dentro de seus feitos. Assim, será possível que todos que participam dessa formação, que se entendem como cidadãos, se inundem de

sólidos conhecimentos, para agirem no entendimento para a coletividade e suas ações que representam a vida em sua inteireza.

Para Gatti (2017, p. 727) as novas situações no escopo educacional

> [...] pedem novas compreensões para a orientação de ações e relações interpessoais e educativas (professores-alunos-pais; professores-professores; professores gestores; funcionários-alunos; gestores-alunos-pais etc.) e sobretudo novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas (Gatti, 2017, p.727).

Nesse sentido, se questiona novamente: que formação supriria as demandas na atualidade? O que se apresenta atualmente como formação corresponde aos desafios da vida cotidiana e caracterizam a atualidade em sua cultura e anseios?

Educar e formar implicam ações que implicam consequentemente relações, pois se fala de seres humanos. Sendo assim, a educação como processo humano não pode ser entendida como apenas competência intelectual em assuntos científicos, pois ela se constitui no entrelaçar das narrativas entre conhecimentos, saberes e fazeres no mundo que a compõem.

Por consequência, o processo educativo não é solitário, ou não faria sentido estar para um espaço delimitado denominado instituição de ensino. Para Gatti (2017, p. 732):

> O processo educativo está, então, vocacionado à formação do pensamento e de valores e de atitudes, quanto ao saber, ao sentido social dos saberes, às responsabilidades que temos uns com os outros, na compreensão de contextos variados, ambientais e culturais, constituindo um pensar que possa distinguir fatos e questões, com sentido crítico na direção de uma autonomia de escolhas. Aprendizagens específicas e gerais fazem parte desse processo (Gatti, 2017, p. 732).

Para tanto, o Ensino Superior necessita reinventar-se. Assim, é emergente assumir compromisso na formação docente com olhar e consciência para a função social e comprometimento ético e político para tal aprendizagem, para que os sujeitos que a compõem possam estar balizados em atitudes de autonomia, responsabilidade e profícuas reflexões.

Tais reflexões viabilizam o pensar e agir no refazer do cenário para a formação de professores. Não é possível exercer uma formação em tempos atuais, desconectadas da realidade e que não contribuam para a diminuição das

desigualdades e sectarismos educacionais. A formação de professores por delimitação legislativa, se encontra não suprindo com as demandas atuais da vida cotidiana e profissional e assim, a necessidade de criar ações que permitam trazer contribuições estruturantes no campo das teorias que fundamentam a formação e especialização docente.

Sendo assim, indubitavelmente, para que se possa promover educação que se sustente na produção de conhecimento científico, que possa contribuir para a formação política e autossuficiente dos sujeitos que compõe a formação do professor, se faz necessário um espaço para tal erudição que seja responsável, crítico e emancipador. Para Kochhann (2017, p. 290) somente compreendendo

> [...] a extensão como ambiência acadêmica, pode-se ampliar a formação do professor para que ao imergir no processo da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão tenham novas possibilidades de compreensão do real e possam construir uma práxis que entenda a escola como espaço formativo dentro de um contexto e no contexto da comunidade em que está inserida.

Também Gatti (2017), corroborando com esta ideia, diz que se faz necessário refletir sobre essa formação e sobre a necessidade de mudança nesse processo formativo, pois

> Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem ela é realizada, assumindo compromissos éticos e sociais (Gatti, 2017, p.721).

Em suma, mudanças se fazem mudando o rumo, o percurso, o entendimento, a consciência e transformando um conceito por mais temível, incerto e solitário que pareça em condições para que se siga na construção de uma Educação emancipadora para ensinantes e aprendentes.

3.6 O CAMINHO A SER ENTENDIDO

Com o intuito de se traçar um caminho para o entendimento do lugar que a extensão ocupa atualmente no Ensino Superior e pontualmente na IES pesquisada, é relevante novamente destacar que o atual Plano Nacional da Educação, aprovado sob

a Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, se apresenta como marco fundamental para as políticas públicas educacionais brasileiras, bem como define compromissos entre instituições para o avanço da educação.

Com propósito para o reconhecimento e importância da face extensão no Ensino Superior, e para este estudo se ressalta a importância da Meta 12 - estratégia 12.7 que faz necessário “assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

Por consequência, sob a Resolução nº 7/2018, tal estratégia ganha suporte legal aprovada pelo Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, segundo Bezerra; Sousa; Collares (2022).

Em decorrência para tais informações, curricularizar a extensão é sem dúvida inserir conteúdos e ações formativas que compram finalidade para que o sujeito aprendiz esteja no interposto dos contextos cotidianos. Para Rocha e Coelho (2022) apud Bezerra; Sousa, Collares (2022, p.3):

> curricularizar é tornar um conteúdo curricular, é acreditar, atribuir carga horária e créditos, é tornar uma atividade numa proposta pedagógica” [...] a curricularização se refere a todas as situações que se vivencia dentro e fora da universidade. Portanto, curricularizar é reconhecer e valorizar as experiências vividas pelos alunos, com objetivos formativos, sob a orientação ou não da instituição.

A inclusão da extensão nas matrizes curriculares e por conseguinte, nos currículos da educação superior no Brasil, organizada por meio da Resolução CNE/CES nº 7/2018, advém de processo democrático com amplo debate no Ensino Superior e fortemente liderada pelo FORPROEX. Este sempre na militância na confirmação para a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Contudo, tem-se para tal resolução apenas diretrizes gerais para a curricularização da extensão oportunizando a incumbência para este feito, a cargo particular dos estabelecimentos de Ensino Superior, critérios para sua implantação e implementação. Dessa forma, as questões mais lícitas para tal ação, podem contar com intenções particulares e não de representatividade social e emancipadoras.

Sob esse pensamento Bezerra; Sousa e Collares (2022, p.10) afirmam que

> [...] é imperativo encontrar meios de desenvolver docentes, discentes, técnicos e gestores na proposição de critérios institucionais que favoreçam a concepção acadêmica de extensão e fujam do viés assistencialista e de prestação de serviços em prol do compromisso e da materialidade da extensão universitária brasileira.

Porquanto, tal posicionamento precisa ter em vista atenção singular ao que se refere ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, consequentemente para a formação de professores, sendo que o mesmo, encontra-se sugestionado por determinantes externos que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui BNC-Formação (Brasil, 2019).

E assim, sob a ótica da legitimidade relevância da inserção da extensão nas matrizes curriculares, se precisa estar atento ao tempo e conjuntura que esta determinação se coloca disponível, para que as reais finalidades da extensão sejam atendidas e não sucumbidas pelos ditames de governança. “Esse contexto pragmatista põe em risco o propósito emancipador e transformador da extensão universitária, especialmente, quando consideramos sua trajetória histórica, permeada por práticas assistencialistas, de prestação de serviços e de mera divulgação científica” (Bezerra; Souza; Collares, 2022, p. 12).

Assim, entender extensão como condição transformadora dos espaços se faz importante para que ela não se alinhe apenas as produções acadêmicas que fortalecem ideias de dominação, em sua grande maioria, mas que corroborem com a comunidade que faz parte de seu entorno e que desenvolvam uma nova concepção de sujeito e sociedade alinhados com o ensino e pesquisa.

Por analogia, a extensão e a formação de professores podem ser construídas dentro de uma visão da práxis onde se permite, desta forma, a ação pautada na reflexão que resulta a formação humana que busca levar em conta todas a dimensões que constituem a especificidade do ser humano e suas condições: objetivas e subjetivas para seu pleno desenvolvimento e assim transformar a realidade. Em Silva (2011) é possível entender melhor esta afirmação e a indissociabilidade da teoria na práxis quando diz que:

> Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade

> teórica – e do transformar – a atividade prática -, numa dissociação entre ambas: teoria e prática. Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada. Portanto, só na unidade teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesmo; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência. Apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real (Silva, 2011, p.22).

Dessa forma percebe-se, que a extensão não pode ser entendida apenas como atividade prática desvinculada e sem se entrelaçar e sustentar nas teorias que fundamentam os encaminhamentos das disciplinas curriculares propostas nas matrizes, pois o processo formativo se fortalece na práxis e assim, na unidade da teoria-prática.

Pode-se dizer desta forma, que a extensão para a formação docente numa visão crítico-emancipadora, é espaço de formação que evidencia e favorece a concretude para a formação e assim, anula a fragmentação do conhecimento e a superação da dicotomia entre aprender e fazer.

Certamente a reformulação dos currículos urge para que se possa pensar em que profissional se deseja formar e para que se deseja formar tal sujeito no exercício da docência. Saviani (2003), nos alerta que que para que possamos entender o desenvolvimento real das ações extensionista e transformadoras se precisa entender o conceito de politecnia que transforma a natureza humana pelo trabalho que caracteriza o ser humano em função de suas necessidades e diz então que:

> Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. [...] Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (Saviani, 2003, p.140).

Sob esse olhar, no percurso para a superação dos desafios para a tentativa da superação da segmentação da formação docente, talvez a educação sob o

entendimento da politecnia como práxis transformadora, contribua para a emancipação e desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas.

Dito de outra forma, tal condição aponta um caminho novo ou um novo caminho, para que o estudante que participa da formação docente, adentre à cultura humana que se apresenta integra em sua composição e com ela aprenda de forma harmoniosa e não fragmentada. E assim, se tem na extensão, oportunidade para se construir como parte fundante do currículo a relação educação formal com a educação não formal/informal na realização complexa para o entendimento da vida como um todo.

Para Bezerra; Souza; Collares (2022) em consonância com o FORPROEX (2012) esclarece que a inserção da extensão com novos olhares para a formação docente oportunizará que os estudantes em formação se aproximem e participem com maior entendimento de suas realidades tanto cotidianas como educacionais e com isso não se detenham apenas a esse conhecimento ao exercício dos estágios supervisionados e das atividades complementares

> Enquanto o estágio assenta-se, principalmente, na oportunidade de aplicação dos saberes acadêmicos em espaços de prática profissional, a extensão possibilita uma vivência muito mais rica de troca de conhecimentos pela interação dialógica com vistas a uma atuação transformadora voltada aos interesses e as necessidades da comunidade escolar (Bezerra; Souza; Collares, 2022, p.14).

Outrossim, para garantir tal importância dessas relações a partir de 2015 temos como consolidação legal o Art. 43 da LDB acrescido pela Lei nº13.174 de 2015 o inciso VIII que consolida o valor da extensão no aprimoramento da formação esclarecendo que

> Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
>
> [...] VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996, Lei 13.174, 2015).

E desta forma, os estudantes são oportunizados a conhecerem seus espaços de atuação – escolas – e assim, conhecer as realidades educacionais e aproximar os

conhecimentos adquiridos em suas formações, viabilizados por projetos que possibilitam desenvolver profissionais comprometidos com sua própria formação e com a qualidade da educação na construção de conhecimento significativo para todos.

Indubitavelmente, tal condição fortalece a relação entre educação superior – educação básica – comunidade e por conseguinte, uma formação docente comprometida com a educação pública de qualidade desde o início “exige posicionamento crítico do futuro educador em relação a essa sociedade que busca excluir e marginalizar as classes subalternas” (Bezerra; Souza; Collares, 2022, p.16).

Isto é, é possível ter sem ressalvas na extensão acadêmica um instrumento precioso para a formação docente que evidencia a práxis emancipadora que impulsiona o pensamento crítico centrado na mudança e transformação da realidade pessoal e social.

Sob esse olhar, a integração efetiva da extensão nos currículos enquanto lócus que permita a dialogicidade para as ações extensionistas, favorecem a formação docente para além de meros protocolos educacionais isolados da realidade.

SEÇÃO IV

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo desta seção, é apresentar o tema no entendimento do percurso metodológico, que explicita a investigação e oportuniza pela cientificidade, o esclarecimento da inquietação sobre o objeto de estudo, bem como pela análise da entrevista semiestruturada, para o entendimento, proposição e desenvolvimento da curricularização da extensão, no Curso de Licenciatura em Pedagogia: entre debates e embates. Dois pontos foram elencados que se subdividem para esclarecimento e compreensão do que se buscou entender com este estudo. O primeiro ponto (4.1) incide sobre o "conhecimento científico como característica fundamental" para apresentar a sustentação do objeto pesquisado. O segundo ponto (4.2) incide sobre "a proposição e desenvolvimento da curricularização da extensão" no curso de Licenciatura em Pedagogia: entre debates e embates" com a análise sobre as respostas da entrevistada.

4.1 O CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO CARACTERÍSTICA FUNDAMENTAL, NO ENTENDIMENTO DO OBJETO PESQUISADO

Uma investigação sempre concede a oportunidade para que as dúvidas em determinado contexto, se amenizem pela busca de cientificidade do trabalho do pesquisador. O início da busca pela solução dos fatos, sempre ocorre advindo de uma dúvida inerente que busca chegar a uma solução, a veracidade dos fatos.

Sendo assim, temos o conhecimento científico como característica fundamental a sua veracidade. Para tanto, para que o conhecimento possa delimitar-se como científico, se faz necessário técnicas que possibilitem sua verificação. Gil (2010) enfatiza que pelo método se possibilita chegar a esse conhecimento e salienta que "Pode-se definir método como caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir o conhecimento" (Gil,2010, p.8).

Em Severino (2016) corroborando para o entendimento de método, observa que não basta apenas técnicas utilizadas aleatoriamente, é imprescindível um roteiro

que se apresente em função de um método. E explica que “[...] a aplicação do instrumental tecnológico se dá em decorrência de um processo metodológico, da prática do método de pesquisa que está sendo usado” (Severino, 2016, p.106).

Sob esse olhar, é possível dizer que não basta somente método ou técnica para entender o estudo científico. A condição da cientificidade, precisa estar fundamentada epistemologicamente para justificar a metodologia escolhida, pois o conhecimento implica numa condição da relação do pesquisador com seu objeto de estudo. Temos para tais definições, sendo assim, que o método se faz pelo caminho a ser trilhado para que o pesquisador atinja os objetivos que se definiram.

Dito de outra forma, ao registrar o percurso metodológico, o pesquisador se coloca epistemologicamente em relação a seu objeto de estudo onde muitos procedimentos se aliam para que se chega a uma conclusão.

E assim, a presente Dissertação, apresenta-se com uma abordagem qualitativa, pela característica singular do objeto de estudo e da natureza do problema no tratamento dos dados de pesquisa, para a elucidação e subjetividade do fenômeno social da extensão, no lócus pesquisado.

Para tanto, quando a pesquisa se apresenta como qualitativa é porque o pesquisador se preocupa com a interpretação dos fenômenos, considerando os significados de suas práticas.

Desta forma pode-se dizer, que a pesquisa qualitativa é meio para que se explore os significados que os sujeitos atribuem a um problema social e humano. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa traz questões para a pesquisa muito específicas, como a condição de que não pode ser quantificada, pois diz de processos.

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p.20).

Sendo assim, este processo de pesquisa envolve questões e procedimentos que emergem do ambiente do pesquisador e sua análise de dados, se apresenta a partir das particularidades do tema e interpretações realizadas pelo pesquisador acerca dos significados.

A metodologia para o tratamento do objeto dessa pesquisa, foi a abordagem da análise documental. Mesmo ainda pouca acessada a análise documental, se faz técnica valiosa para os dados qualitativos, seja no complemento das informações, seja no desvelamento de temas ou problemas de pesquisa.

Segundo Phillips (1974) apud Lüdke e André (1986, p. 38), documentos são fontes de informação que expressam a historicidade dos tempos e são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

E desta forma entende-se, que todo documento validado historicamente, pode ser utilizado na composição dos estudos, pois auxiliam a identificar interesses, suposições e evidências para aquilo que se pretende entender, servindo de base e estabilidade aos resultados obtidos e evidências que sustentam as descobertas do pesquisador.

E, assim, para Lüdke e André (1986, p. 39), a importância do documento vai além, pois “Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Portanto, é possível entender, que o propósito da análise documental se pauta nas inferências ideológicas de determinados espaços, tempos, valores e intenções de quem os produziu.

Como técnica para coleta de dados da pesquisa, foi determinada a entrevista semiestruturada. A entrevista em si representa um instrumento básico para a pesquisa e é considerada como uma das principais técnicas de trabalho para este segmento. Quando se utiliza da entrevista na pesquisa, mesmo com algumas ressalvas, se demonstra uma interação entre pesquisador e o objeto pesquisado.

Para a entrevista semiestruturada, a técnica utilizada nesta pesquisa, esta interação entre pesquisador e objeto pesquisado se tornam ainda mais importantes, pois a situação necessita de muita interação entre pesquisador e pesquisado, para que os fatos sejam lícitos e desprovidos de falácias estruturais.

Lüdke e André (1986, p. 34), explicam que [...] “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Para tanto, entende-se que essa flexibilidade não exime cuidados para a situação, como o cumprimento que se estabelecem para tempo e espaço, o respeito

e sigilo para com o entrevistado e seus valores, a escuta respeitosa devem ser pontos relevantes para que a técnica se já elucidada à contento de ambos.

Para cumprir o objetivo desta seção, utilizou-se de entrevista semiestruturada, apresentada por roteiro pré-estabelecido, porém flexível em consonância com o entendimento da entrevistada e entrevistadora para a construção da narrativa aqui apresentada.

E assim sendo, apresenta-se a entrevista que se compõe de cinco (5) perguntas e que foi direcionada para a diretora pedagógica da IES pesquisa, com a finalidade de coletar informações acerca da curricularização da extensão e da extensão em si, praticadas na IES pesquisada.

A base de análise do discurso está ancorada em autores como: Freire, Gadotti, Gatti, Libâneo, Nogueira, Rios, Sacristán, Saviani, Souza, Vasconcellos, Zanon, entre outros que corroboram para o avançar do conhecimento, bem como a legislação que estrutura a formação universitária para o lócus da Pedagogia, da curricularização da extensão e da extensão em si, pois tais teorias sustentam a pesquisa no que tange o entendimento para o objeto da pesquisa, e contribuem para o entendimento das ações extensionistas e concomitante esclarecem o processo ensino-aprendizagem.

Em Minayo (2021), se encontra a interpretação de base qualitativa de dados sob a proposta de método hermenêutico-dialético, que se reporta a atores da pesquisa situados em seu contexto, para que a compreensão daquilo que é dito como ponto de partida: o interior da fala em sua essência, e como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala.

Por conseguinte, a autora também entende que os resultados de uma pesquisa se constituem sempre numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida apenas a um dado de pesquisa e apresenta passos para a operacionalização de sua proposta:

> (a) Ordenação dos dados: Neste momento, faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui estão envolvidos, por exemplo, transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação participante. (b) Classificação dos Dados: Nesta fase é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base numa fundamentação teórica. Através de uma leitura exaustiva e repetida

> dos textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante ("estruturas relevantes dos atores sociais"). Com base no que é relevante nos textos, nós elaboramos as categorias específicas. Nesse sentido, determinamos o conjunto ou os conjuntos das informações presentes na comunicação. (c) Análise final: Neste momento, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática (Minayo, 2021, p.78).

Sobe este olhar, é possível entender, que a análise de uma pesquisa, sempre sugestiona ideias provisórias e aproximativas para o que foi elencado como importante para dado momento, mas que não esgota o assunto em si, e quando desejado, ir além das aparências do que está sendo comunicado.

Avigorando com esta ideia, Gil (2010) sustenta que a análise e a interpretação atenta do pesquisador, têm o objetivo de organizar e conceder sentido ao problema proposto na investigação e desta forma explica:

> A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 2010, p.156).

Sendo assim, é possível compreender que a análise e a interpretação das respostas, concedem sentido ao todo desenvolvido diante da investigação e que se faz importante para comprovação ou refutação do objetivo elencado.

4.2 PROPOSIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA ENTRE DEBATES E EMBATES

Para que se entenda a proposição e desenvolvimento da curricularização da extensão, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, apresenta-se o Quadro 7, construído a partir da entrevista com a diretora pedagógica da IES pesquisada. O referido quadro, está dividido em três colunas, sendo a primeira composto de palavras-chave, que norteiam as análises. Na segunda coluna, tem-se a fala do entrevistado e seu entendimento sobre as questões da IES em si e na terceira coluna,

as referências que sustentam teoricamente cada resposta, a luz das teorias utilizadas no decorrer da pesquisa.

Quadro 07 – Quadro de entrevistas com a diretora pedagógica da IES pesquisada.

Palavras Chaves/tema	Fala do entrevistado	Referência
1.Contribuição da extensão. Dificuldades e fragilidade da extensão no processo formativo.	As atividades e ações da extensão, em nosso entendimento, é um processo de relações diretas, indiretas e recíprocas com a sociedade que desempenham um papel fundamental no processo formativo dos estudantes, assim como fortalecem a relação entre a academia/universidade e a comunidade. A extensão oferece contribuições significativas na aprendizagem dos acadêmicos, mas também enfrenta desafios e fragilidades para acontecer em nossas IES. As contribuições positivas das ações extensionistas vem da experiência do fazer e do sentir, que proporciona aos estudantes a oportunidade de aplicar em situações reais o conhecimento adquirido em sala de aula, isso fortalece sua compreensão da realidade estudada e cria habilidades práticas transversais, multidisciplinares e interpessoais. A participação em projetos de extensão frequentemente envolve trabalho em questões sociais, culturais, ambientais ou comunitárias. Isso ajuda os estudantes a desenvolverem um senso de responsabilidade cívica e empatia pelas necessidades da sociedade, promovendo um pensamento crítico mais profundo e reflexivo sua a realidade na qual ele está inserido. O que vemos e enfrentamos, referente aos desafios da Extensão no Ensino Superior é a escassez de recursos financeiros e de infraestrutura que tem ocasionado a limitação da capacidade das instituições de ensino superior de oferecer oportunidades de extensão de alta qualidade. Outra situação é a dificuldade em fomentar parcerias interinstitucionais entre universidades públicas e privadas na cooperação de projetos e, ou ações. Outra situação a se considerar é acertar a prática extensionista com as necessidades reais da comunidade, para que não resultem em projetos que têm pouco impacto, aderência ou relevância para os envolvidos. Quanto às fragilidades, é possível apontar para a dificuldade de criar instrumentos eficientes que possam mensurar o valor e impacto real dos projetos de extensão para os estudantes, comunidade e IES. Também estamos observando, que a IES, por ser uma instituição privada e que tem como público, estudantes trabalhadores, não está fácil equilibrar o envolvimento deles em projetos de extensão com as demandas acadêmicas regulares. Outro ponto a se considerar como frágil é garantir que a extensão seja acessível a todos os estudantes. Penso que a extensão tem o potencial de enriquecer significativamente o processo formativo dos estudantes e promover a comunidade, desde que seja bem planejada e executada de maneira eficaz. Os desafios com o tempo, serão superados com o apoio institucional adequado e um compromisso contínuo de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade e do impacto da extensão. Quando bem-sucedida, a extensão fortalece a conexão entre a academia e a comunidade, beneficiando ambas.	Charlot (2013). Freire (2022). Resolução (2018).
2. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação e em	Nos cursos de bacharelado, diferente do curso de licenciatura, a extensão não possui uma unidade curricular específica. O que se propõe, é uma variedade de oportunidades e experiências que abordam questões sociais, ambientais, culturais e interdisciplinares relevantes, por meio de ações, cursos, oficinas, palestras, projetos e programas, tornando-os inicialmente um espaço que prioriza experiências de extensão. Conforme regulamento criado e aprovado pelo CEPE em 2022, bem como, tem disciplinas que promovem e desenvolvem projetos e ações	Freire (2013). Freire (2022).

específico na Pedagogia.	extensionistas próprio de acordo com a natureza da unidade curricular, como é o caso de empreendedorismo que propõem os estudos de casos junto aos empreendedores locais e regionais, onde os alunos trocam experiências com os empresários em questão e por conseguinte, apresentam esses cases à comunidade e premiam as iniciativas empresariais que se destacam. Essas experiências de extensão ofertadas neste formato, são trabalhadas nos cursos por meio da flexibilidade que tem em incorporar as ações que se concentrem em temas e propostas, identificadas ou demandadas pelas comunidades interna e externa à IES. Grande parte das ações extensionistas nestes cursos, são promovidas por meio do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ), pela Empresa Júnior (EJ),bem como, pelo Escritório Modelo de Gestão (EMG).	Zanon (2022).
3.Extensão no curso Pedagogia da IES, antes da obrigatoriedade da curricularização da extensão.	As atividades extensionistas aconteciam bem similar ao que acontece atualmente nos demais cursos da IES. Sem ter uma unidade curricular específica, mas sendo entendidas como componentes curriculares enriquecedores e implementadores do perfil do formando; possibilitam sempre na medida do possível, interação teoria e prática e o incentivo à construção de conhecimentos, consubstanciando a flexibilização curricular e a interdisciplinaridade; promovendo a integração e interação com a comunidade e assim, ampliando horizontes para além da sala de aula favorecendo o relacionamento entre grupos e a convivência com as diferenças sociais, além de propiciar importantes trocas, tanto no âmbito acadêmico quanto no profissional.	Freire (2013). Resolução (2018). Síveres (2013). Zanon (2022).
4. Legislação de 2018.	É importante destacar que as discussões para a implementação da Extensão curricularizada ocorreram exclusivamente durante o processo de revisão e adequação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) logo após a promulgação da Resolução de nº 7/2018. Essa abordagem foi adotada com o entendimento de que adiar, ou não promover a reestruturação da proposta pedagógica de oferta do curso poderia comprometer a qualidade da formação do pedagogo. As deliberações ocorreram durante as reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE), onde foram feitas revisões na carga horária das disciplinas, com inclusões e exclusões, entre outras modificações. Todas essas discussões foram realizadas em um curto espaço de tempo e envolveram um diálogo construtivo entre os professores, o colegiado do curso e o NDE. O objetivo era criar uma unidade curricular que atendesse às necessidades de integração da extensão de forma abrangente e significativa no curso de Pedagogia. Portanto, a decisão de incorporar essa mudança no PPC não foi adiada, pois confirmamos a importância de nos ajustarmos às exigências e propostas de integração da extensão, bem como, nos preocupamos em ofertar uma formação de qualidade no Curso de Licenciatura em Pedagogia.	PPC (2023). Resolução (2018). Vasconcellos (2013).
5.Comunidade externa/sociedade; benefícios da extensão no Curso de Licenciatura em Pedagogia.	As ações extensionistas promovidos pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da IES, tanto para a comunidade interna quanto externa à IES, não apenas enriquecem a formação dos estudantes, mas desempenham um papel de suma importância na promoção do bem-estar da sociedade/comunidade. Isso se deve ao fato de que essas iniciativas abordam os desafios educacionais e de aprendizado significativo para o desenvolvimento da comunidade local em várias dimensões. Além disso, desempenham um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e bem-informada, ao possibilitar o acesso igualitário ao aprendizado.	Cunha (2011). Freire (2022). Zanon (2022).

Fonte: De autoria própria (2024).

Após quadro demonstrativo sobre a entrevista, apresenta-se a análise sobre as respostas da entrevistada. Se faz importante para o momento esclarecer, que o encontro aconteceu no interior da IES pesquisa, em local reservado com espaço apropriado para a interação entre pesquisadora e pesquisada.

Elucida-se que no período em que se estabeleceu a entrevista, as trocas foram dialógicas e interativas, não prevalecendo saberes, e sim, respeitados os conhecimentos de ambas as partes, sobre o objeto de pesquisa, entendendo o que diz Freire (2022): “Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. [...] Não é no silencio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2022, p.108).

Ao finalizar a entrevista, houve um tempo de reflexão da pesquisadora para que pudesse entender o caminho realizado pela IES, no entendimento da curricularização da extensão e seus propósitos para o curso de Pedagogia, bem como para a formação de seus estudantes, pois “ A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2022, p.52).

Sendo assim, o processo desta pesquisa, que se entende como espaço para transformação da realidade acadêmica e social, delimita-se pelo desenvolvimento de questões que emergem sobre dados típicos coletados no ambiente da entrevistada.

Deste modo, a análise é seguramente construída por meio destas particularidades, nas interpretações feitas pela pesquisadora, acerca dos significados e propósitos em consonância com o objeto de pesquisa a curricularização da extensão, numa entrevista semiestruturada que revela o entendimento da entrevistada.

Para as transcrições, se opta pela descritiva na elucidação dos questionamentos realizados à participante da pesquisa orientado pelos objetivos específicos da dissertação:

- Historicizar o contexto e a estrutura da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia na IES da rede privada no estado do Paraná, especialmente no que respeita à curricularização da extensão;
- Identificar a proposição e desenvolvimento da curricularização da extensão no curso de licenciatura em Pedagogia, mediante o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Apresenta-se também, as questões suscitadas durante a entrevista e no decorrer dos registros, tendo como referência 4.2.1; 4.2.2; 4.2.3, 4.2.4 e 4.2.5.

1. Como você percebe a contribuição e/ou fragilidade da extensão no processo formativo dos estudantes?
2. Quais as formas que a IES articula o ensino a pesquisa e a extensão nos cursos de graduação e em específico na Pedagogia?
3. Como era tratada a extensão no curso Pedagogia da IES, antes da obrigatoriedade da curricularização da extensão na Matriz Curricular do curso de Pedagogia?
4. De que forma a IES tem trabalhado com os docentes do curso de licenciatura na articulação da curricularização da extensão e o que mudou após a publicação da legislação de 2018?
5. Em sua percepção, como a comunidade externa/sociedade se beneficia da extensão universitária do curso de licenciatura em Pedagogia?

4.2.1 CONTRIBUIÇÃO E/OU FRAGILIDADE DA EXTENSÃO NO PROCESSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES DA IES

Entrevistada: As atividades e ações da extensão, em nosso entendimento , é um processo de relações diretas, indiretas e recíprocas com a sociedade que desempenham um papel fundamental no processo formativo dos estudantes, assim como fortalecem a relação entre a academia/universidade e a comunidade. As contribuições positivas das ações extensionistas vem da experiência do fazer e do sentir, que proporciona aos estudantes a oportunidade de aplicar em situações reais o conhecimento adquirido em sala de aula, isso fortalece sua compreensão da realidade estudada e cria habilidades práticas transversais, multidisciplinares e interpessoais. A participação em projetos de extensão frequentemente envolve trabalho em questões sociais, culturais, ambientais ou comunitárias. Isso ajuda os estudantes a desenvolverem um senso de responsabilidade cívica e empatia pelas necessidades da sociedade, promovendo um pensamento crítico mais profundo e reflexivo sua a realidade na qual ele está inserido.

Em primeiro momento, a entrevistada discorre sobre o entendimento da IES, sobre a extensão estar intimamente atrelada à sociedade e sendo assim, indica a importância dos saberes de sua comunidade para compor efetivamente o caminho a ser trilhado no desenvolvimento acadêmico de seus estudantes e na apropriação do

conhecimento que se estrutura na teoria e que se fortalece no sensível do cotidiano em que a IES se encontra.

Percebe-se desta forma, que a IES se coloca como uma concepção de espaço não somente para a o erudito, mas sim com olhares para a formação cidadã, quando relata a importância sobre o conhecimento adquirido em sala de aula, para a compreensão da realidade criando possibilidades práticas transversais, multidisciplinares e interpessoais, para os estudantes, promovendo pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade na qual ele está inserido.

Em Freire (2022) encontramos ressonância para esta fala, com olhar que se alonga para uma educação que tenha significado para todos que dela participam quando diz:

> Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação (Freire 2022, p.79).

Em suma, é possível dizer que a IES mesmo que ainda no princípio do seu fazer extensionista, entende de seu compromisso com a realidade que acerca, como disposto na RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, PNE 2014 – 2014 e dá outras providências, no que diz respeito ao CAPÍTULO I que relata sobre a da concepção, das diretrizes e dos princípios, apresentados no Art. 5º nos inciso I,II e III.

> Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; [...](RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018).

Entrevistada: O que vemos e enfrentamos, referente aos desafios da Extensão no Ensino Superior é a escassez de recursos financeiros e de infraestrutura que tem ocasionado a limitação da capacidade das instituições de ensino superior de oferecer oportunidades de extensão de alta qualidade.

Sob esta condição clara, sobre o entendimento dos propósitos da extensão na IES, a entrevistada relata a preocupação com a geração de recursos financeiros que impactam diretamente no avanço para ações mais precípuas a seus estudantes, pois a instituição se estabelece em espaço de condições restritas para a arrecadação de tais recursos, visto que, os recursos advêm de mensalidades de seus estudantes e de sensíveis projetos disponibilizados pela governança do país. Para Charlot (2023), existe uma discrepância entre o discurso político e a universalidade de direitos e relata que

> Dito de outra forma, a escola do Estado Educador junta igualdade política e desigualdade socioeconômica, o que é possível quando se distinguem interesse geral e soma dos interesses políticos. [...] essa discrepância entre um discurso político igualitário e universalista, o da "cidadania", e relações sociais desiguais, hierarquizadas, as vezes claramente opressivas (Charlot, 2023, p. 268).

E assim, se entende sem ressalvas que a instrução para toda a gente, pelos ditos hierárquicos do poder na governança, diz de um saber controlado e passivo, para que a educação disponibilizada seja um feito no cumprimento da legislação vigente, mas sem efeito na transformação da realidade de sujeitos em situações menos privilegiadas que contam somente com sua própria sorte.

Para Freire (2022), sobre esta questão encontramos eco nas palavras de Charlot (2023) quando relata que "Não é possível à liderança tomar os oprimidos como meros fazedores ou executores de suas determinações; como meros ativistas a quem negue a reflexão sobre seu próprio fazer" (Freire, 2022, p.168).

Entrevistada*: Outra situação é a dificuldade em fomentar parcerias interinstitucionais entre universidades públicas e privadas na cooperação de projetos e, ou ações. Outra situação a se considerar é acertar a prática extensionista com as necessidades reais da comunidade, para que não resultem em projetos que têm pouco impacto, aderência ou relevância para os envolvidos.*

Outro sim, a entrevistada relata a dificuldade no fomento de parcerias no alinhamento de projetos ou ações extensionistas, visto que a IES se encontra em espaço geográfico desprovida de possibilidades empreendedoras e econômicas, em linhas gerais dispondo apenas de recursos próprios.

Desta forma, o alinhamento de ações e projetos com a comunidade se dispõe para o momento, de eventos isolados e pequenos projetos, que dizem mais do cumprimento legal às normas educacionais do que propriamente dito às necessidades da comunidade de seu entorno, porém não deixando de estar em consonância com a legislação, que afirma a condição sob sua caracterização a condição de ações isoladas que acondicionam em seu Art.8º as modalidades

> Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços (RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018, p.2).

Entrevistada**:** *Quanto às fragilidades, é possível apontar para a dificuldade de criar instrumentos eficientes que possam mensurar o valor e impacto real dos projetos de extensão para os estudantes, comunidade e IES. Também estamos observando, que a IES, por ser uma instituição privada e que tem como público, estudantes trabalhadores, não está fácil equilibrar o envolvimento deles em projetos de extensão com as demandas acadêmicas regulares. Outro ponto a se considerar como frágil é garantir que a extensão seja acessível a todos os estudantes. Penso que a extensão tem o potencial de enriquecer significativamente o processo formativo dos estudantes e promover a comunidade, desde que seja bem planejada e executada de maneira eficaz. Os desafios com o tempo, serão superados com o apoio institucional adequado e um compromisso contínuo de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade e do impacto da extensão.*

Assim, entende-se que as ações extensionistas acontecem, mesmo que de maneira frágil. Os estudantes participam de movimentos que dizem de seus deveres para com a comunidade, ainda que em desalinho com as necessidades mais inerentes de sua comunidade. Como conclusão deste momento, entende-se que a entrevistada acredita que paulatinamente os desafios e as fragilidades serão superados em prol

dos anseios e compromisso da IES com a comunidade de seu entorno, porque complementa dizendo que:

Entrevistada: Quando bem-sucedida, a extensão fortalece a conexão entre a academia e a comunidade, beneficiando ambas.

4.2.2 ARTICULAÇÃO DO ENSINO E A EXTENSÃO NA IES PESQUISADA

***Entrevistada*:** *Nos cursos de bacharelado, diferente do curso de licenciatura, a extensão não possui uma unidade curricular específica. O que se propõe, é uma variedade de oportunidades e experiências que abordam questões sociais, ambientais, culturais e interdisciplinares relevantes, por meio de ações, cursos, oficinas, palestras, projetos e programas, tornando-os inicialmente um espaço que prioriza experiências de extensão.*

Para a referida pergunta, a entrevistada responde claramente que há distinção para o entendimento da extensão para os cursos em bacharelados e para a licenciatura pois para o curso de licenciatura a extensão se apresenta no desenvolvimento da matriz curricular vigente.

Entrevistada: *Conforme regulamento criado e aprovado pelo CEPE em 2022, bem como, tem disciplinas que promovem e desenvolvem projetos e ações extensionistas próprio de acordo com a natureza da unidade curricular, como é o caso de empreendedorismo que propõem os estudos de casos junto aos empreendedores locais e regionais, onde os alunos trocam experiências com os empresários em questão e por conseguinte, apresentam esses cases à comunidade e premiam as iniciativas empresariais que se destacam.*

O que se propõe para os graduandos em bacharéis, são oportunidades e experiências com vistas para alguns dos dilemas sociais. Em Zanon (2022) quando esta situação se apresenta assim delimitada no ensino, se declara como prestação de serviços e esclarece que [...] “quando as propostas extensionista acontecem apenas no interior das universidades, [...] voltadas somente à construção de conhecimento

[...] a relação universidade e sociedade ainda não se materializou" (Zanon, 2022, p.197).

Por conseguinte, para que haja entendimento dos feitos almejados pela extensão, se faz necessário ter clareza primeiramente do valor da palavra extensão, do sentido real que ela infere no contexto em que está inserida.

Sabemos, pois, que as palavras possuem sentido de base e ao mesmo tempo contextual. Para esta resposta sobre o espaço da extensão e o contexto que delimita a palavra, ela precisa ser entendida em seu sentido mais potente. Em Freire (2022), se encontra a explicação para esta situação, quando o autor discorre sobre os muitos equívocos que podem decorrer do entendimento da mesma, principalmente quando se fala em extensão, pois dentro de uma unidade estrutural linguística, entre os significados dos vários termos que a compõe.

> Extensão.....Transmissão
> Extensão.....Sujeito ativo (o que estende)
> Extensão.....Conteúdo (escolhido por quem estende)
> Extensão.....Recipiente (do conteúdo)
> Extensão.....Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra "atrás do muro "aqueles que se encontram "além do muro", "fora do muro". Daí que se falem em atividades extramuros)
> Extensão.....Messianismo (por parte de quem estende)
> Extensão.....Superioridade (do conteúdo de quem entrega)
> Extensão.....Inferioridade (dos que recebem)
> Extensão.....Mecanicismo (na ação d quem estende)
> Extensão.....Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem) (Freire, 2013, p. 13).

Sendo assim, todos estas palavras que se denominam por seus papéis. Dentro de um olhar geral, negam o sujeito como ser de transformação em seus espaços e delimitam-no em algo que não se representa, possivelmente qualquer coisa.

Sob este olhar, é possível dizer o que urge buscar o extensionista. Não é estender suas mãos e seus conhecimentos salvadores, para resolver milagrosamente um problema que ele, em sua inaptidão, e com olhar ainda nebuloso e principiante acredita ter a solução. Isso porque as demandas da sociedade, urgem de escuta, de respeito aos entendimentos que os sujeitos, que há muito se deparam com este ou aquele problema, carregam dentro de si como conhecimentos inerentes

aquele contexto e que de uma forma ou outra, tentam minimizá-los na busca de um bem-viver ancorados em seus saberes ancestrais.

Para Freire (2013), sobre este entendimento, o importante é a problematização da situação, para que todos possam atuar criticamente sobre ela.

> [...] aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando criticamente, atuem também criticamente sobre ela. Este, sim, é o trabalho autêntico [...] de como um especialista, que atua com os outros homens sobre a realidade que os mediatiza. Não lhe cabe, portanto, de uma perspectiva realmente humanista, estender técnicas, entregá-las, prescrevê-las; não lhe cabe persuadir nem fazer [...] (Freire, 2013, p.15).

E assim se entende, que não se precisa educar ninguém, muito menos fazer ditames apoteóticos dentro de contexto de vivência singular. Não sabemos muito em detrimento daquele que pela nossa lente, sabe pouco. Dentro de um panorama geral, *todos* se sabem pouco, mas sabemos algo, assim como o outro também o sabe.

Portanto, sabendo que se sabe algo se tem a possibilidade de sempre saber mais, se esta condição for sempre a do diálogo para que juntos, especialistas e sujeitos do quefazer, transformem suas realidades e assim, nessa boniteza de entendimento humano, *possam juntos* saber mais.

4.2.3 A EXTENSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA APÓS RESOLUÇÃO DE 2018

Entrevistada: *As atividades extensionistas aconteciam bem similar ao que acontece atualmente nos demais cursos da IES. Sem ter uma unidade curricular específica, mas sendo entendidas como componentes curriculares enriquecedores e implementadores do perfil do formando.*

Para este esclarecimento, a entrevistada relata que anterior a normatização e regulamentação da extensão sob a Resolução CNE/CES nº7, de 18 de dezembro de 2018, as atividades extensionistas aconteciam de modo a cumprir de forma muito sensível, apenas o que visa as diretrizes para o Ensino Superior, sobre a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas sem a condição para o entendimento atrelado entre IES e sociedade, se caracterizando novamente como

assistencialismo e não como transformação da realidade de ambas, como já esclarecida por Zanon (2022, p. 197).

Em Síveres (2013) apud Zanon (2022) se encontra esclarecimento sobre a importância do ensino, pesquisa e extensão quando afirma que

> Compreender a extensão universitária como processo de aprendizagem reafirma o seu caráter acadêmico e viabiliza um percurso para que os projetos de ensino e de pesquisa revelem possibilidade de um trabalho indissociável. Nesse sentido, o ensino, a pesquisa e a extensão configuram-se como atividades essenciais para garantir uma aprendizagem significativa com vistas à realidade contemporânea (Síveres, 2013, p. 31-32).

Para além desse atendimento, a entrevistada também esclarece que as atividades extensionistas sempre que possível exerciam a tentativa de interação entre teoria e prática afirmando que

Entrevistada: *possibilitam sempre na medida do possível, interação teoria e prática e o incentivo à construção de conhecimentos, consubstanciando a flexibilização curricular e a interdisciplinaridade; promovendo a integração e interação com a comunidade e assim, ampliando horizontes para além da sala de aula favorecendo o relacionamento entre grupos e a convivência com as diferenças sociais, além de propiciar importantes trocas, tanto no âmbito acadêmico quanto no profissional.*

Assim percebe-se que as propostas pretendiam ampliar os conhecimentos dos estudantes para a compreensão das teorias estudas no interior do espaço educacional, no intuito que a interdisciplinaridade se fizesse integrante para tais aquisições, porém sempre dentro de espaço e oportunidades não sistematizadas.

Com esta fala, se percebe que a IES pesquisada, em sua essência sempre apresenta este olhar alongado para o fazer junto, entendendo que a educação institucionalizada não se faz só, mas sim atrelada de alguma forma, aos anseios dos sujeitos que compõe os espaços internos e externos, que singularmente compõe o todo educacional.

Refletindo sobre tais colocações, Freire (2013, p. 18) chama a reflexão ao alertar que:

> O conhecimento, pelo contrário, exige presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade.

> Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, o ao conhecer-se, assim percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Desta forma compreende-se, que as boas intenções são apenas sensíveis brisas ou lampejos de uma possível transformação, mas que o que realmente importa está para além das boas intenções ou dos olhares alongados e solitários, que na maioria dos momentos, se mostram individualmente dentro das instituições.

O que realmente se faz urgente, que todos que compõe o espaço institucionalizado, compreendam a importante senda do fazer para além dos protocolos, e então se percebe que tal efetivação só é possível, quando se traz para o cenário educacional, a condição legalidade.

A partir disso, foi possível entender*: que se é lei, se faça cumprir*, e assim, mesmo sob condição impositiva, percebe-se que se abrem grandes possibilidades para o que é realmente lícito em educação, se apresente e transforme a condição de entender o mundo não dicotomizado, mas pleno no tange sujeito e sua cotidianidade, porque

> Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido com o pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (Freire, 2013, p. 18).

E assim, com a possibilidade da mudança e de robustas intenções para a transformação, com o conhecimento de que toda gente é sujeito do mesmo tempo e espaço, se segue no acreditar de novas alvoradas, de infinitas utopias para o florescer de uma nova educação ou de uma educação nova.

4.2.4 A ARTICULAÇÃO DA IES COM OS DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA, PARA O ENTENDIMENTO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Entrevistada: *É importante destacar que as discussões para a implementação da Extensão curricularizada ocorreram exclusivamente durante o processo de revisão e*

adequação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) logo após a promulgação da Resolução de nº 7/2018. Essa abordagem foi adotada com o entendimento de que adiar, ou não promover a reestruturação da proposta pedagógica de oferta do curso poderia comprometer a qualidade da formação do pedagogo. As deliberações ocorreram durante as reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE), onde foram feitas revisões na carga horária das disciplinas, com inclusões e exclusões, entre outras modificações. Todas essas discussões foram realizadas em um curto espaço de tempo e envolveram um diálogo construtivo entre os professores, o colegiado do curso e o NDE.

Para esta questão a entrevistada responde que, de imediato, após a promulgação Da Resolução de nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a solicitação foi acatada sob o entendimento que tal norma traria avanços para o curso de Pedagogia em si e que elas se fizeram presentes em discussões em reuniões em que o Núcleo Docente Estruturante (NDE), participou ativamente para reorganização de normatização no processo de revisão e adequação do Projeto Pedagógico do Curso (P.P.C).

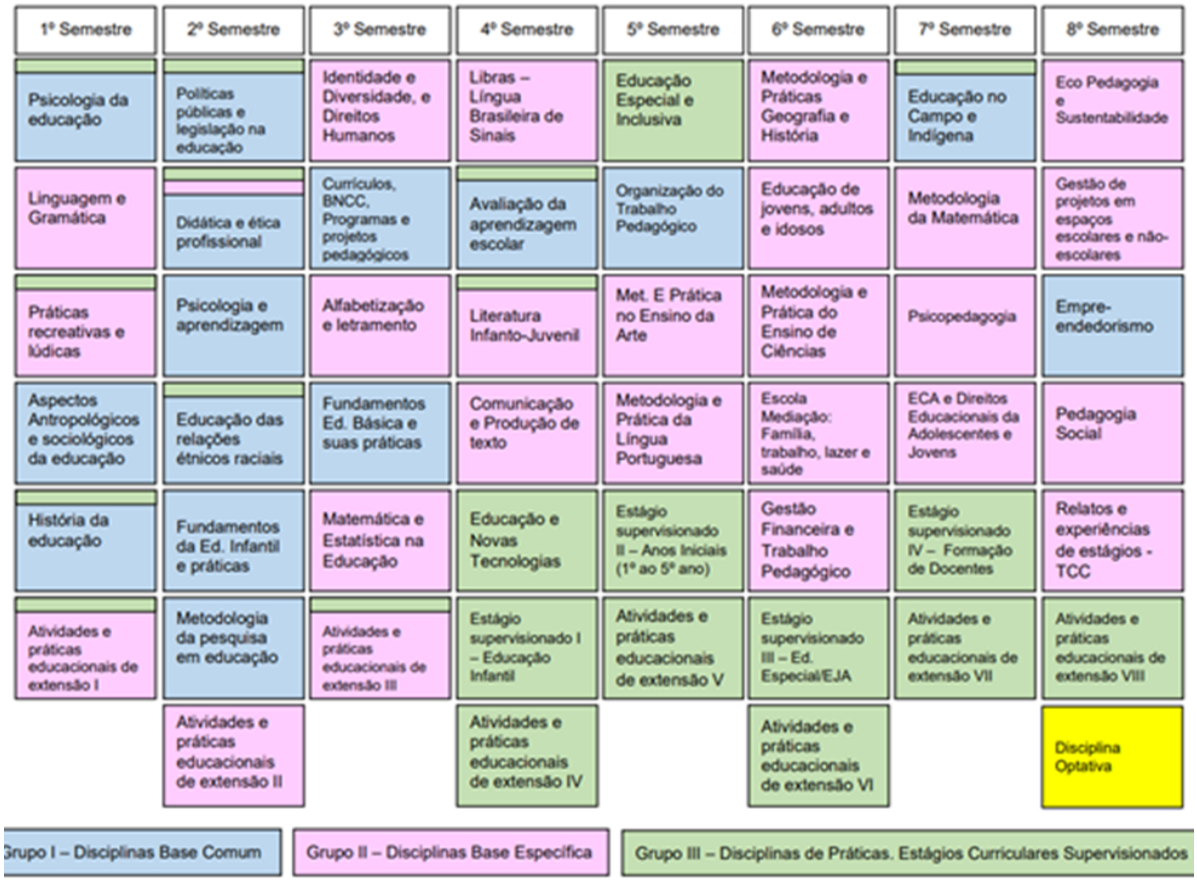
Entrevistada**:** *O objetivo era criar uma unidade curricular que atendesse às necessidades de integração da extensão de forma abrangente e significativa no curso de Pedagogia. Portanto, a decisão de incorporar essa mudança no PPC não foi adiada, pois confirmamos a importância de nos ajustarmos às exigências e propostas de integração da extensão, bem como, nos preocupamos em ofertar uma formação de qualidade no Curso de Licenciatura em Pedagogia.*

Para Vasconcellos (2013) se faz necessário, criar constantemente alternativas para recriar o currículo a luz das necessidades de cada contexto educacional, pois o modelo ideal de currículo é algo muito singular. E assim se faz urgente, nas demandas educacionais se pensar no currículo no sentido de:

- Apontar para a necessidade de repensar profundamente a estrutura escolar;
- Manter viva a denúncia crítica, tornar a *ignomínia ainda mais ignominiosa,* encontrar novas formas de vitalizar os ânimos para enfrentar o que não é novo, mas infelizmente não perdeu sua atualidade;
- Sem criar nas armadilhas voluntaristas, fortalecer a coragem de romper com fatalismos deterministas, autorizar-se a sonhar, imaginar um currículo diferente, a partir da compreensão da atividade humana na sua radicalidade;

- Apresentar algumas alternativas que estão acontecendo. Superar estratégias de intransparência (Habermas, 1987), com a ajuda da Sociologia das Ausências (Souza Santos, 2006);
- Disponibilizar elementos teóricos-metodológicos para a construção do currículo na perspectiva dialética-libertadora (Vasconcellos, 2013, p. 16).

E dentro deste entendimento apresentado por Vasconcellos, se ancoram concomitante os objetivos da IES pesquisa, que reestabelece dentro de seu PPC uma unidade curricular que atenda às necessidades de integração da extensão, de forma abrangente e significativa no curso de Pedagogia, encontrando sob essa legislação, novas formas de enfrentar o cotidiano de forma diferente remoldando sua matriz curricular, para prontamente atender, agora de forma precípua a indissociabilidade universidade-comunidade.



Fonte: PPC (2023, p.60).

Desta forma percebe-se, que a nova estrutura sobre a matriz curricular que contempla a extensão, amplia horizontes na e para a formação dos licenciados em Pedagogia. Concede espaço, para a construção do conhecimento em si do que vem a ser o entendimento sobre extensão acadêmica, quando agrega às disciplinas do 1º aos 3º períodos, em forma de sustentação teórica os conceitos de extensão, agrupadas em *disciplinas de base específica*, e quando, para o 4º aos 8º períodos agrupa a disciplina de extensão às práticas e estágios.

Parafraseando Vasconcellos (2013, p. 21), é possível afirmar sob a condição desta reestruturação imediata apresentada pela IES, que a centralidade do currículo são seus sujeitos, com suas características cotidianas e de contextos e desta forma, a formação acadêmica em especial a licenciatura, representa um grande desafio, pois para a mudança da situação em si, alocada por séculos na educação do país, precisa de muita competência.

4.2.5 O PAPEL DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E SUAS AÇÕES EXTENSIONISTAS PARA A COMUNIDADE DO ENTORNO DA IES PESQUISADA

Entrevistada: *As ações extensionistas promovidos pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da IES, tanto para a comunidade interna quanto externa à IES, não apenas enriquecem a formação dos estudantes, mas desempenham um papel de suma importância na promoção do bem-estar da sociedade/comunidade.*

Para tal momento que finda a entrevista, percebe-se que os entendimentos da IES pesquisa na compreensão da extensão e as ações extensionista dizem sobre o entendimento e percepção sobre a importância da comunidade de seu entorno. Percebe-se que a IES acredita que juntamente com a sociedade que lhe acolhe, ganham força quando unidas em prol de algo que se apresenta comum a ambas: a transformação de suas realidades. Freire (2013) chama a atenção de que “Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro” (Freire, 2013, p.19).

Entrevistada: *Isso se deve ao fato de que essas iniciativas abordam os desafios educacionais e de aprendizado significativo para o desenvolvimento da comunidade*

local em várias dimensões. Além disso, desempenham um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e bem-informada, ao possibilitar o acesso igualitário ao aprendizado.

Comumente os currículos não privilegiam esse transitar por espaços que se diferem das estruturas verticais que o sistema de educação propõe hegemonicamente. Para tal situação que se percebe que a extensão está sendo reconhecida como processo acadêmico articulado com o ensino, como se estabelece em nova matriz curricular da IES, ele se compromete vir a ser espaço de diálogo e de reflexão sobre as problemáticas acadêmicas e sociais onde ambas podem transformar de forma impactante suas realidades.

Em Cunha (2011, p. 454) apud Zanon (2022, p. ?), se encontra esclarecimento sobre esta condição.

> A ampliação das reflexões sobre currículo e práticas de formação na universidade exige um investimento, aprofundando questões que necessitam análises mais sistemáticas e corajosas. Esse campo ainda representa uma potencialidade a ser descortinada, tanto na sua dimensão epistemológica e pedagógica como na arena política que envolve tensões entra culturas.

Estas palavras elucidam, que tais reflexões não podem ater-se apenas de forma documental, e sim, devem emergir da dialogicidade entre os sujeitos que compões este espaço de grandes tensões chamado IES.

É possível dizer que este processo de entendimento e de conexões entre IES, currículo, extensão e sociedade urgem estar em consonância e abertos a toda gente que dele se fizer importante, pois todos são autores de uma mesma história.

Neste sentido Freire (2022, p. 98) esclarece que:

> A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. “A consciência e o mundo” dizem Sartre[24], “se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela” (Freire, 2022, p. 98).

[24] J.P.Sartre, op.cit.,p.25-6.

Sob este olhar, sob nossa consciência de entendimento que não nos constituímos plenamente sem o outro e sim, simultaneamente com e ao mesmo tempo, os sujeitos em são autores da mesma história dentro de suas singularidades e assim, seguem construindo e sendo agentes de suas práxis, sempre pautadas na ação-reflexão-ação[25] e desta forma o currículo se faz.

Em Zanon (2022) se encontra ressonância nas palavras de Freire (2022), quando relata que:

> As definições sobre a da curricularização da extensão perpassam, portanto, pela interlocução entre universidade e comunidade, vivenciando a abertura ao outro de maneira respeitosa, reconhecendo sua incompletude, a curiosidade sobrea avida e sus desafios, [...]. As ações extensionistas na formação do licenciado podem conceber que a ação e a reflexão sobre a docência podem gerar transformações na comunidade e na própria universidade, reconhecendo que a extensão se configura como um "[...] espaço privilegiado da atuação humana na criação/recriação do mundo e das relações das pessoas com ele" (Nogueira, 2001ª, p.10). Imprescindível, ainda considerarmos que a extensão se articula ao ensino e a pesquisa com a intenção de valorizar o processo de humanização e de emancipação do sujeito cognoscente [...] (Zanon, 2022, p.156-157).

No que concerne tais reflexões, percebe-se que a curricularização na IES pesquisa será um longo caminho a percorrer. No entanto, este caminho se mostra promissor frente ao respeito a ele concedido, uma vez que neste novo espaço de grandes e possíveis realizações, a extensão acadêmica deve encontrar o caminho do real propósito do quefazer na e para a transformação do ato de ensinar e aprender.

Para o momento, se observa grandes desafios para a IES, porém muitos avanços já estabelecidos em relação a curricularização da extensão e para suas ações extensionistas contando ainda com um desbravar desafiador no que tange o entendimento dos que participam deste processo.

Para as questões delimitadas, a IES de imediato após a promulgação de resolução de 2018, entende seu compromisso pedagógico, bem como seu compromisso social frente a esta nova exigência educacional.

Um caminho novo a ser trilhado e construído paulatinamente, ou seria um novo caminho, um novo tempo para o entendimento do quefazer?

Mas isto, é uma outra história a ser desvendada.

---

[25] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 2022, p. 107.

SEÇÃO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU ANÚNCIOS DO QUE AINDA ESTARÁ POR VIR

> O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (Freire, 2000, p. 54).

A pesquisa realizada possibilita, a partir do olhar de Freire, compreender - verbo infinitivo - na sua forma nominal mais genuína. Isso porque, na perspectiva freireana, cuja base fundamenta esta pesquisa, o compreender é reflexão que forma e transforma os sujeitos envolvidos na educação sistematizada.

Sob este entendimento, todo processo formativo é muito amplo e por conseguinte, mutável ampliando a compreensão do mundo. A Educação, traz em seu bojo como fundamento, o conhecimento que se apresenta desde o mais sensível entendimento até a forma mais rebuscada de dizer do entendimento da vida em si, onde quer que ele se encontre. Concomitantemente, nos diz sobre conquista e sobre liberdade, porque coloca os sujeitos que dela se encharcam, caminhantes, pois os concebe de dentro para fora para que possam compreender a si e ao mundo a que pertencem.

É preciso compreender as coisas como são para que se possa pensá-las, interpretá-las, acioná-las para que concomitantemente, seja possível compreender os propósitos das relações entre os seres humanos na multidimensionalidade do processo educativo. Desta forma, no desdobrar destes escritos, entende-se que os saberes precisam ser compartilhados, produzido em esferas de interrelações para que seus sujeitos se percebam no mundo, com o mundo e para o do qual fazem parte.

Sob este olhar, a pesquisa realizada possibilita, agora, esclarecer à problemática formulada quanto à curricularização da extensão no curso de Pedagogia, ancorada sob a concepção teórica da ação dialógica Freire, que apresenta em sua essência, o diálogo como fundamento entre seres humanos, a tomada de consciência no trato das relações, a mediação para que se possa entender os contextos de pertencimentos e a intencionalidade no entendimento para a transformação individual e coletiva. Sob esta condição, retoma-se a questão que

orientou a pesquisa: Quais debates e embates sobre a curricularização da extensão estão presentes no curso de Pedagogia em uma IES particular do litoral paranaense?

Como delineamento para o entendimento da real intenção desta problemática, pode-se afirmar primeiramente, que o espaço encontrado dentro da graduação em especial no Curso de Licenciatura em Pedagogia, para a Extensão e sua curricularização, abre embates (enfrentamentos) para que se compreenda: a dimensão para e na formação integral no Ensino Superior sob a condição da indissociabilidade do ensino e da pesquisa, como meio propulsor legal para que a condição acadêmica entregue para a sociedade, que o acolhe, a transformação real de seus anseios; o aprofundamento e entendimento no decurso de estratégias para a curricularização da extensão, não tendo apenas importância aos prazos estabelecidos pela legislação vigente sob a normativa da Resolução CNE/CES 07/2018, que assegura minimamente, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares dos cursos de graduação em atividades de extensão; o entendimento sobre o planejamento ao que concerne essencialmente os espaços sociais; delineamento de diretrizes internas para a qualificação deste processo que devem se apresentar por meio de metodologias, objetivos, princípios, etapas que melhor atendam o espaço social.

Em consonância a estes enfrentamentos, também convergem os debates (demandas) que se delineiam sob a condição de 'sensibilização' que se representa para a comunidade acadêmica interna (IES) e externa (seu entorno) na compreensão do que venha a ser a formação integral; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ações e metodologias estruturantes para o desenvolvimento de ambas realidades presentes (IES e sociedade), para que possa se fazer a real 'implantação' na definição de diretrizes curriculares para inserção da extensão no currículo; as alterações pertinentes para o PPC do curso em questão; organização dos processos administrativos relativos à formalização e ao registro das atividades curriculares de extensão, bem como ao registro nos documentos acadêmicos; mapeamento das realidades e possíveis parceiros e territórios para a real inserção dos programas e projetos; definição de como será processada a avaliação e autoavaliação das ações para que aconteça a 'efetivação' e consolidação da curricularização da extensão e das ações extensionistas para a formação integral do acadêmico, no estreitamento das relações entre a instituição e a sociedade sempre em interação dialógica e não menos

importante, o acompanhamento aos egressos, com verificação dos impactos que a curricularização da extensão promoveu na formação.

Em conformidade com estes enfrentamentos e demandas, elencamos dois objetivos específicos, que auxiliaram identificar por quais entendimentos e caminhos a IES pesquisa, segue no entendimento da práxis para a curricularização da extensão.

O *primeiro* se debruçou em historicizar o contexto e a estrutura da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia na IES da rede privada no estado do Paraná, especialmente no que diz respeito à curricularização da extensão e sua performance para o curso em questão. O *segundo* ateve-se a identificar a proposição e desenvolvimento da curricularização da extensão no Curso de Licenciatura em Pedagogia, mediante o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Para tanto na Seção I desta pesquisa, considera-se apresentar a pesquisa sob a perspectiva freireana, seu decurso, bem como descrever os caminhos que perpassam a formação de sujeitos críticos e concomitante, alguns documentos que explicam a importância da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão no Ensino Superior.

Para a Seção II, os estudos se apresentaram para o entendimento dos desafios da curricularização da extensão universitária na educação brasileira, seus aspectos históricos e preceitos legais, as concepções que se apresentam sobre a extensão universitária e o seu lugar na Licenciatura em Pedagogia.

Para a Seção III, se apresenta a historicidade e legalidade da Licenciatura em Pedagogia a partir da LDB 9394/96 bem como a matriz curricular deste curso na IES pesquisada e a contribuição da curricularização da extensão para a formação dos acadêmicos deste curso.

Para a Seção IV, se apresenta o percurso metodológico da pesquisa, sua natureza e seu delineamento e o esclarecimento sobre a etapa da entrevista bem como sua análise e interpretação.

Deste modo, se pode entender que a extensão universitária urge apresentar-se como processo educativo, cultural e científico que articula e constitui a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão mobilizadora de saberes na Graduação e não apenas feitos assistencialistas, como delimitou Freire, que fundamenta esta pesquisa.

Nesse sentido, reitera-se a direção da percepção entre a indissociabilidade, para uma relação dialética entre Universidade e Sociedade que se sustentaram em fundamentos da teoria da ação dialógica de Paulo Freire, para o entendimento sobre

as concepções da extensão universitária e compreensões acerca da formação docente e sua significação.

Além disso, se esclarece nesta pesquisa que o entendimento da IES sobre a curricularização da extensão e sobre as ações extensionista, se apresentam ainda tímidas, mas que existe intenção clara de seus protagonistas, na superação do entendimento do que sejam as ações extensionista não assistencialistas.

No percurso desta pesquisa, cujo objetivo geral propôs-se analisar os debates e embates sobre a curricularização e a extensão presentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia em uma instituição da rede privada do Estado do Paraná e suas contribuições para a formação do pedagogo, foi realizada toda uma historicização do contexto e da estrutura da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia na IES pesquisada, no qual foi possível entender os debates sobre da curricularização da extensão e embates de como será o possível avançar com as ações extensionistas, para além de assistencialismo e no cumprimento de projetos, que se efetivem juntamente com a comunidade que acolhe a IES, numa perspectiva para entender suas problemáticas deste novo momento, bem como as limitações na realização da curricularização da extensão sobre as ações extensionistas na licenciatura de Pedagogia.

Tais entendimentos se explicitaram por meio dos documentos oficiais da IES pesquisada, como o P.P.C, matriz curricular, e quadros demonstrativos sobre as unidades curriculares e ações extensionistas relacionadas a estas temáticas, pela representação gráfica do perfil de formação, pelas atividades complementares e pela fala da entrevistada, que trouxe visão clara e singular para tal momento.

Concomitante a isso, foram identificadas as atividades de extensão no curso de Pedagogia e descritas como elas se apresentam para a formação do licenciado, mediante sua indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Fato que permitiu, que se entendesse que as atividades de extensão ainda tateiam espaços que digam de o verdadeiro fazer extensionista, ao encontro dos desejos da comunidade de seu entorno, mas que a IES juntamente com seus protagonistas, seguem confiantes no propósito sobre o entendimento de que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2022, p.95).

Relevante dizer, neste momento, que a pesquisa teve como objeto de estudo a curricularização da extensão numa IES particular do Estado do Paraná, e este objeto

abriu oportunidade e espaço para que se refletisse sobre aquilo que está proposto na legislação e o que de fato se entende e se efetiva para tal quefazer frente as ações extensionista.

Dito de outro modo, quase sempre, as ações não são entendidas a luz de seu verdadeiro sentido, como nos ensina Freire (2013) quando diz que [...] educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para salvar, com este saber, os que habitam nesta (Freire, 2013, p.16), mas é tarefa de reconhecer-se que dentro da educação sistematizada se consegue alcançar um determinado conhecimento, e que este só se concretiza em diálogo com o todo que nos cerca. Em suma, o saber só se concretiza quando está imbricado nas realidades que acolhe tal educação.

Sendo assim, refletir sobre a importância da curricularização da extensão e suas ações extensionistas na e para a Licenciatura em Pedagogia, é ter a possibilidade de fomentar transformações profícuas no ensino, na aprendizagem e na cientificidade que pairam sobre estes processos.

Sob este olhar, é possível afirmar que só teremos uma formação com base em valores e de grande valor quando realmente se assumir uma educação à luz de conceitos contra hegemônicos que dizem de uma formação ancorada na criticidade, na emancipação, na liberdade de criação dos sujeitos que dela participam, distanciando-se do messianismo, do mecanicismo, da invasão cultural em prol da construção de sujeitos históricos, que conseguem deveras refletir sobre toda e qualquer realidade que se apresente.

Assim, por meio desta pesquisa, pôde-se dar visibilidade aos debates e embates sobre a curricularização da extensão e às ações extensionista, presentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia na IES pesquisada, entendendo que a formação destes sujeitos não pode assentar-se apenas em situações educacionais instrumentalizadas, voltadas apenas ao conhecimento encastelado no cumprimento de uma matriz curricular estagnada, e possivelmente fragmentada na direção da formação integral dos sujeitos que a compõe.

Explicando sobre esta condição, Zanon (2022) que participa com muita intensidade desta pesquisa, esclarece que a curricularização da extensão não pode estar simplesmente citada em documentos oficiais, mas que precisa promover a real práxis “ação-reflexão-ação” como nos referência Freire (2022), em sua obra.

Sob o olhar atento de Souza (2016) estudada atentamente durante o processo da pesquisa, entende-se que o processo da curricularização da extensão é um determinante externo que gera por sua vez, determinantes internos sobre a prática pedagógica, composta por sujeitos deste espaço, encharcados de intencionalidades e que definem todo o processo de onde e como a IES, atuará para e na formação de seus participantes.

Assim, os debates sobre este determinante externo: a curricularização da extensão, que refez seu caminho de forma histórica, com entendimentos diversos sobre sua condição e muitas vezes como palco de grandes tensões, chega hoje na atual conjuntura com espaço delimitado, mas não ainda totalmente compreendido em sua essência.

Além disso, também podemos dizer delimitadas pelos determinantes internos, que sempre emergem de intencionalidades, que para esta pesquisa reverberaram para a compreensão de que para esta atual situação, se faz importante alargar os olhares para além dos conhecimentos estanques em prol de reais condições para o aprender-ensinar.

O que então se anuncia a partir deste contexto que revela tais entendimentos para a IES pesquisada?

Talvez, ainda compreensões espalhadas sob tantas imposições, talvez entendimentos confusos na realização de tantos fazeres, talvez olhares atentos sobre este novo tempo ou seria um tempo novo de quefazares?

Preferimos acreditar, que talvez seja o nascimento de um alvorecer encharcado de oportunidade deveras, para a transformação anunciada dos conhecimentos e saberes sem fronteiras, se entende parafraseando Freire (2000), quando nos alerta para a obviedade das palavras, que estas não imputam compreensão tão óbvia assim. E que talvez, ocasionalmente, se possa dizer de esperança para este tempo novo. Porém, não *esperança* que somente espera, mas *esperança* de que, mesmo em lugares que não nos concedem muitas condições, precisamos nos colocar em marcha para o propósito que nos move, porque nosso tempo não pode ser em vão. E onde quer que estejamos, urge o entrelaçar de nossa singela, mas clara comunicação com o semear daquilo que buscamos colher.

Ou talvez, ou ainda e não sem tempo, se possa dizer de muito trabalho e caminhos misteriosos que precisarão percorrer, mas desde que sempre muito atentos as vozes silenciosas que precisarão ouvir, e olhos que além de olhar precisarão ver e

reparar as sutilezas da vida, pois o importante é seguir, porque este novo tempo é compromisso que não descansa. Pois há quem dirá ao contrário, mas a reflexão mais profunda deverá agir, já que o comprometimento é com a educação que caminha a passos largos, agora não mais para a obviedade da vida, mas rumo à saciedade de todos.

Em suma, urge se preparar e a toda gente, que desse espaço pertence, pois transformações e desafios são provocadores cabais e necessários para sujeitos históricos que em seus *quefazeres* se refazem no cotidiano porque se fazem *juntos.*

Por fim, se espera que a partir deste estudo sobre o quefazer da IES na arte da formação, outros olhares bem mais alongados sobre a condição de uma educação emancipadora, se articulem com mais estreiteza no encontro das necessidades de si e de seu entorno.

Fonte: CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2022.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Disponível em: https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

Almeida, Maria da Conceição de. **Ciências da complexidade e educação:** razão apaixonada e politização do pensamento. – 2. ed. rev., ampl. – Curitiba: Appris, 2017.

ANFOPE - **Quatro Décadas de Resistência**: Formação em movimento. Rev. da ANFOPE, v. 1 n. 1, 2019.

ANTÔNIO, Severino. **Educação e transdisciplinaridade**: crise e reencantamento da aprendizagem. Vol. 1 de Coleção Educação & Transdisciplinaridade. Rio de Janeiro, Ed. Lucerna, 2002.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BLOOM, Benjamim S.; krathwohl, David; Masia, Bertran B. **Taxonomia de objetivos educacionais:** 1. Domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972ª.

BRASIL, **Decreto Nº19.581, 11 de abril de 1931.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL**, Decreto 3.810, de 19 de março de 1932.** Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Disponível em: Decreto+3.810%2C+de+19+de+março+de+1932%2C&sca_esv=62807fa8b11614b1&ei=f7QJZs-lFNef5OUPsteTkA4&udm=&ved=0ahUKEwiP. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL, **Decreto-Lei n. 1.1190, de 4 de abril de 1939.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL, **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1968]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 19 abr. 2023.

BRASIL, **Resolução n2 02/69, de 12 de maio de 1969**. Disponível em : www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd003520.pdf#:~:text=Por%20sua%20ve

z%2C%20o%20Conselheiro,só%20diploma%3A%20o%20de%20bacharel. Acesso em: 18 de ago. 2023.

BRASIL, **Reforma de Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971.** A Lei 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil. Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Disponível em: https://www.google.com/search?q=Reforma+de+Lei+n.+5.692+de+11+de+agosto+de+1971&sca_esv=ef4cce493f4bbe75&ei=pbcJZv7pJb7X1sQPquqtsA4&udm=&ved=0ahUKEwi-0OuznJ-FAxW-q5UCHS. Acesso em: 18 de ago. 2023.

BRASIL. **Plano de Trabalho de Extensão Universitária.** Brasília: MEC/DAU, 1975

BRASIL, **Constituição – 1988. Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 101/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. p.27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de fev. 2023.

BRASIL, **LDB/ 1996 dispõe**: Nota de esclarecimento de 14 de agosto de 2003.http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EsclarecimentoCEB03_2003.pdf. Acesso em: 12 de ago.2023.

BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federa, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001a. Acesso em: 18 de ago. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária. 2001b**. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/Trasnparencia_publica/legislacao/Planonacionalde extensao universitaria.pdf. Acesso em: 18 de ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília , 20 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Superior-SESu. Departamento de Supervisão do Ensino Superior-DESUP. **Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas – PROEXT 2003**/SESu-MEC. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/edital2003.pdf. Acesso em: 10 de ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: **Diretrizes para Elaboração. 2004**. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2013/04/Diretrizespara-elabora%C3%A7%C3%A3o-do-PDI-2004.pdf. Acesso em: 13 de ago. 2023.

BRASIL. **Parecer homologado 15/05/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pcp0505.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas. Acesso em: 25 de ago. 2023.

BRASIL. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão de extensão**. Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS/MEC/SESU, 2006.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2010]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116 Acesso em: 15 ajul.2023.

BRASIL, **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/588087. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra. 2014. Disponível em: 02 set. 2023. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 de fev. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.174, de 21 de outubro de 2015**. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. Brasília: Presidência da República, Secretária-geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2015a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2015/lei/l13174.htm. Acesso em: 02 set. 2023

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 02 set.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL, **Proposta para Base Nacional comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 19 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daí outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49. Acesso em: 02 set. 2023

BRASIL**. Parecer Nº 608, de 3 de outubro de 2018.** Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2018c]. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ces608-2018-10-03.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL, **Resolução CNE/CES nº7, de 18 de dezembro de 2018** - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base 226 Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 02 set. 2023

BRASIL. **Parecer Nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091- pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 set. 2023

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de

Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 08 out. 2023.

BEZERRA, Adrielle Nara Serra; SOUZA, Francisca Márcia Lima; COLARES, Anselmo Alencar**. A curricularização da extensão na formação docente:** aproximações e contradições para uma práxis emancipadora. **Rev. Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p.1-22, 2022.

BALDO, Ana Maria; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. Intransitividade, transitividade ingênua e transitividade crítica da consciência em Paulo Freire. **Reflexão e Ação** [ISSN 1982-9949]. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 57-68, mai./ago. 2021. https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. brasileira de Educação,** nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. (Org**.). LDB 1996 vinte anos depois:** projetos educacionais em disputa. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Extensão universitária: institucionalização sem exclusão. **Revista Educação Superior.** Piracicaba: EDUNIMEP, v. 53, p.36-38, 2003.

CALDERÓN, Ignácio. **Extensão universitária**: uma questão em aberto. (org.) São Paulo: Xamã, 2011.

CANDAU, Vera Maria - **A Didática em Questão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDIOLLI, Marcos Antonio. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil.** Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Fundamentos da Educação.

Chauí, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez; 2013.

CHARLOT, Bernard. [et al.] **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: Uniprosa, 2021.

DELORS, Jacques. et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. 5ª ed. São Paulo: Cortez/Brasília/MEC; Unesco 2001.

DONATO, Sueli Pereira, SILVA, Marcio Tascheto da. Formação inicial de professores para educação básica e sua interface com os territórios educativos: estado do conhecimento**. Revista Diálogo Educacional***,* Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, nº 79, p. 1652-1669, out./dez. 2023.

DOURADO, Luiz Fernando Dourado (Coordenador), OLIVEIRA, João Ferreira de, SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação:** conceitos e definições Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604 ; 24) 1. Qualidade da educação. I. Dourado, Luiz Fernando. II. Série.

ETTO, Rodrigo Mazer; CARLOS, Valeska Gracioso. **O letramento de Brain Street e as identidades pós-modernas de Baumann e Hall**. Rev. Humanidades e Inovação v.5, n.3, 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque**. Universidade e poder.** 2. ed. Brasília: Plano, 2000

FORPROEX, 2001. **Avaliação nacional da extensão universitária**. Brasília: MEC/SEB/UFPR/UESC-BA.

FORPROEX, 2001. **Avaliação nacional da extensão universitária**. Brasília: MEC/SEB/UFPR/UESC-BA.

FORPROEX, 2012. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Porto Alegre: Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus – 2012.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. XXXVII Encontro Nacional do Forproex. **Carta de Gramado** – RS. 229 2015. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2015-XXXVIIEncontro-Nacional-do-FORPROEX_RS.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024

FORPROEX, 2016. **Carta de São Bernardo.** São Bernardo: FORPROEX.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. XLIII Encontro Nacional do Forproex. **Carta-Manifesto de Natal.** 2018. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_manifesto_de_Natal_2018.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. XLV Encontro Nacional do Forproex - **Carta de Brasília/DF**. 2019a. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-XXXIIEncontro-Nacional-Brasilia.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

FORPROEX. **Relatório Final.** Mapeamento da inserção da extensão nos currículos dos cursos de Graduação das Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras. Forproex, 20 maio 2019b. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/RELAT%C3%93RIO_FINAL_MAPEAMENTO_I NSERCAO_EXTENSAO_FINAL.pdf . Acesso em: 2 mar. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender**: por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui., São Paulo, v.41, n.3, p.601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** a teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**, cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo. UNESP,2000.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d´Água, 2001

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** São Paulo, Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de sonhos possíveis.** Org. Ana Maria de Araújo Freire, 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

Freire, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores** . *Estudos Avançados*, *p.* 259-268, 2021. Recuperado de https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, Moacir; Carlos Alberto Torres (orgs.). **Educação popular:** utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

GADOTTI, Moacir**. Extensão Universitária para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Portugal: porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Edu.,** Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 5ª ed. Coleção Perspectivas do Homem. Vol. 35, Série Política.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 5ª ed. Coleção Perspectivas do Homem. Vol. 35, Série Política.

HABERMAS, Jurgen. **A inclusão do outro**: estudos de teorias política. 3 ed. Trad. George Sperber; Paulo Astor Soethe; Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HITOMI, Alberto Haruyoshi**. As formas sociais de consciência**: o pensamento de Antônio Gramsci. Trasinformação, 8(1): 31-51, janeiro/abril, 1996.

HITOMI, Alberto Haruyoshi. **Ideologia:** relações sociais e subjetividade; estrutura ideológica e formas sociais de consciência**.** Campinas: IFCH/ Unicamp, 1993, 289p. Dissertação.

HOUAISS, Antônio; Villar, Mauro. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IASI, Mauro Luis. **Processos de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

JANTKE, R. V. D. R; CARO, S. M. P. **A extensão e o exercício da cidadania**. In: SÍVERES, L. (org.). A extensão universitária como princípio de aprendizagem. Brasília: Liber, 2013. p. 97-108

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2001. **Anais eletrônicos [...].** a Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf. Acesso em: 19 jan.2024.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**, para quê? 12. Ed, São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga**;** ANDRÉ**,** Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, H; **La democracia es una obra de arte**. Colômbia: Cooperativa Editorial Magistério,1994.

MATURANA. Humberto. **El sentido de lo humano**. Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda. 2005.

MATURANA. Humberto. DÁVILA, Ximena. **Habitar Humano**: em seis ensaios de Biologia-Cultural. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1999 .

MATURANA, Humberto.; REZEPKA.Sima.Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER. **Amar e Brincar**. Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena. 2004.

MATURANA. Humberto. DÁVILA, Ximena. **Historia de nuestro vivir cotidiano**. Chile: PAIDÓS, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

NICOLESCO, Basarab. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, M. D. P. (org.). **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: Proex/UFMG; O Fórum, 2000.

NOGUEIRA, M. D. P. (org.). **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas: documentos básicos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: Proex/UFMG, 2001a.

NOGUEIRA, M. D. P. **Extensão Universitária no Brasil**: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, D. S. de. (org.). Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001b. p. 57-72

NOGUEIRA. Maria das Dores Pimentel. As Políticas de Extensão Universitária Brasileira. **Interagir Pensando o Extensão**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 9-13, ago./dez. 2003. Pró-Reitora Adjunta de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org), 2005. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira.** Belo Horizonte: UFMG.

NOGUEIRA, M. D. P. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces Revista de Extensão** da UFMG, Belo Horizonte, v. 1, p. 36-47, 2013.

PPC. **Projeto Pedagógico de Curso**. Instituto superior de educação Isepe – Guaratuba, 2023.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; FLORES, Maria José Batista Pinto; FERNANDES, Filipe Santos. Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. **Interfaces da Educ**., Paranaíba, v.12, n.34, p. 589-614, 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 2000.

PIMENTA, sema garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTO, Diego Viana. **Inclusão digital de professores**: um olhar sobre a formação dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia da faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2016 – 164 p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, R. M. G. **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. 35-53.

ROCHA, R. M. G**. Extensão Universitária Comunicação ou Domesticação**. Universidade Federal do Ceará. São Paulo: Cortez, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval**. O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, v. I, nº I, p.131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia:** o espaço da educação na universidade. Caderno de pesquisa, São Paulo, v 37, n. 130 p. 99-134, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia do Brasil:** história e teoria. 3 ed. Campinas SP: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 27 de ago. de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Séc. XXI**: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Séc. XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SÍVERES, L. (org.). **A extensão universitária como princípio de aprendizagem.** Brasília: Liber, 2013. p. 97-108

SOUZA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária a partir de seus Interlocutores.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 1995.

SOUZA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

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

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, Maria Antônia. **Sobre o conceito de práticas pedagógicas**. In. SILVA, Maria Cristina Borges da. (org.) Práticas pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** Linhas Críticas, Brasília DF, v.17, n 32, p.13-31, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública**: algumas aproximações. Artigos • **Cad. CEDES** 29
(78) • Ago 2009 • https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005 .

SILVA, Maria Cristina Borges da. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. (org). Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SILVA, Tânia Cristina da; SILVA, Antônio dos Santos. **Competência na educação:** ressignificando o ensino.
https://www.bing.com/search?pglt=41&q=COMPET%C3%8ANCIA+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O%3A+RESSIGNIFICANDO+O+ENSINO&cvid=e48478088c7b43718237 TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID3831_27102021190636.pdf Acesso em: 02 de set. de 2023.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores**: padronizar para controlar? Rev. Práxis educacional v. 17, n.46, p. 72-88, jul./set. 2021.

STRECK, Danilo R. ; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.), **Dicionário Paulo Freire.** 2ª edição, 2018.

SÍVERES, Luiz. (Org.), **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

TIMM, Ursula Tatiana. **A curricularização da extensão universitária: possibilidades em um curso de matemática licenciatura**. Canoas, 2018.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. **La reforma universitária de Córdoba**. Educación Superior y Sociedad, Caracas, v. 9, n. 1, p. 103-127, 1998.

UNIFESP. **Guia para curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação da Universidade Federal de São Paulo**. 2021.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como sujeito de transformação. 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo:** a atividade humana como princípio educativo. 4ª ed. São Paulo: Libertad, 2013.

ZANON, Denise Puglia. **O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciados na UEPG**. Ponta Grossa, 2022. 293f.

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA TUIUTI

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EXTENSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DO LITORAL PARANAENSE: QUE ESPAÇO É ESSE?

Pesquisador: Josililian Alberton

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66003922.4.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.988.189

Apresentação do Projeto:

Conforme informações do projeto básico: "Esta pesquisa aborda elementos relacionados à formação de professores e a extensão universitária para o enfoque da curricularização da extensão enfatizando aspectos próprios da localidade e matriz curricular da IES pesquisada. Propõe-se um aprofundamento e reflexão sobre como a curricularização acontece na IES pesquisa, a fim de compreender quais embates e debates, internos e externos, se encontram e definem este espaço. Entre outros enredos, tem como protagonistas os educandos e os espaços que compõe este cenário tão atual, intimamente ligado a ascensão ou declínio da proposta da curricularização da extensão legitimada no ano de 2018, apontando as contribuições das ações extensionistas mediante sua indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão na formação do pedagogo na IES pesquisada e suas contribuições extensionistas analisando o processo da curricularização"

Conforme informações do projeto básico: "Esta pesquisa aborda elementos relacionados à formação de professores e a extensão universitária para o enfoque da curricularização da extensão enfatizando aspectos próprios da localidade e matriz curricular da IES pesquisada. Propõe-se um aprofundamento e reflexão sobre como a curricularização acontece na IES pesquisa, a fim de compreender quais embates e debates, internos e externos, se encontram e definem este espaço. Entre outros enredos, tem como protagonistas os educandos e os espaços que compõe este cenário tão atual, intimamente ligado a ascensão ou declínio da proposta da curricularização da extensão legitimada no ano de 2018, apontando as contribuições das ações extensionistas mediante sua indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão na formação do pedagogo na IES pesquisada e suas contribuições extensionistas analisando o processo da curricularização".

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Objetivo da Pesquisa:

Conforme informações que constam no projeto básico: "Objetivo Primário: Analisar os debates e embates sobre a extensão presentes no curso de Pedagogia em uma instituição da rede privada do estado do Paraná e suas contribuições para a formação do pedagogo.

Objetivo Secundário:

• Historicizar o contexto e a estrutura da matriz curricular do curso de Pedagogia na IES pesquisa.• Identificar as atividades de extensão no curso de Pedagogia e descrever como elas se apresentam para a formação do professor, mediante sua indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.• Apontar as contribuições das ações extensionistas na formação do pedagogo na IES pesquisada."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme as informações básicas do projeto não consta alternativa ao risco de dano psicológico, prevendo, caso necessário, o atendimento psicológico(online) na clínica de Psicologia da UTP, no formulário eletrônico da PB e no projeto detalhado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante. Pesquisador apresenta alternativa ao risco de dano psicológico no TCLE, prevendo, caso necessário, o atendimento psicológico(online) na clínica de Psicologia da UTP. Porém, não consta este atendimento no formulário eletrônico da PB e no projeto de pesquisa detalhado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto e carta de infraestrutura estão adequadas. TCLE apresenta alternativa ao risco de dano psicológico. E inseriu o atendimento psicológico (online) na clínica de Psicologia da UTP. No formulário eletrônico da PB e no projeto detalhado de pesquisa não consta o referido atendimento. O cronograma está adequado no formulário eletrônico da PB e no projeto detalhado de pesquisa que indica a realização da coleta de dados após aprovação do projeto pelo CEP

Recomendações:

Ver item conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Pesquisador apresenta alternativa ao risco de dano psicológico no TCLE, no formulário

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

eletrônico da PB e no projeto detalhado de pesquisa. Atendendo a Resolução CNS No 466 de 2012, no item III.1.b, define que “A eticidade da pesquisa implica em (...) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos”.

Além do mais, o item IV.3.b afirma que “O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá conter, obrigatoriamente: (...) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou

reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa”. Assim, o pesquisador menciona que: "caso o participante apresente algum tipo de dano psicológico, o pesquisador esclarecerá ao participante que ele terá a sua disposição o Setor de Psicologia da Universidade para atendimento psicológico (online) na clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná, com a garantia do tratamento gratuito perante quaisquer danos ocasionados pelo estudo, visando a sua melhora clínica".

2. Cronograma: está adequado indicando a data de coleta de dados a ser realizada após aprovação do projeto pelo CEP no formulário eletrônico da PB e no projeto detalhado de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2057556.pdf	03/04/2023 13:08:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP.pdf	15/12/2022 19:03:10	Josililian Alberton	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Instituicao_e_infraestrutura.pdf	12/12/2022 15:43:57	Josililian Alberton	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	12/12/2022 15:41:22	Josililian Alberton	Aceito

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Continuação do Parecer: 5.988.189

Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_MESTRANDA_JOSILIIAN_ASSINADA.pdf	12/12/2022 15:15:49	Josililian Alberton	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CURITIBA, 06 de Abril de 2023

Assinado por:
Maria Cristina Antunes
(Coordenador(a))